

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SAM5003_1

Navn: Mette Rønning Aune

Høyreekstreme holdninger i klasserommet

Right-wing extremist attitudes within the
classroom

Dato: 18/05-22

Totalt antall sider: 62

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er høyreekstreme holdninger i klasserommet og problemstillingen som skal drøftes er:

Hvordan kan norske samfunnsfaglærere håndtere høyreekstreme holdninger i klasserommet?

Prosjektet er en kvalitativ studie basert på semistrukturerte intervju med tre informanter. Informantene er alle utdannede samfunnsfaglærere som arbeider på ulike ungdomsskoler.

Informantene mine har både delt erfaringer fra egne arbeidsliv og kommet med flere refleksjoner rundt hvordan håndtere høyreekstreme holdninger som jeg i lys av teori har diskutert for å forsøke å svare på problemstillingen. Problemer knyttet til høyreekstreme holdninger er ofte komplekse og man kan ikke forvente en fasit på hvordan de løses. Siden dette er en kvalitativ studie har jeg heller ikke konkludere med hva lærere *skal* gjøre i møte med slike holdninger eller utsagn i klasserommet, men heller prøvd å drøfte hvordan norske samfunnsfaglærere *kan* møte høyreekstreme holdninger i klasserommet.

På spørsmål om hvordan håndtere høyreekstreme holdninger i klasserommet kom det frem at informantene la stor vekt på det forebyggende arbeidet. De trakk blant annet frem kunnskap, empatifremmende opplæring, arbeid med demokrati og relasjonskompetanse som viktige forebyggende verktøy. I tillegg til å drøfte forebyggende arbeid vil denne studien trekke frem hvordan en som lærer kan stå i situasjoner hvor høyreekstreme holdninger eller ytringer kommer til uttrykk i klasserommet.

Abstract

The subject for this master's thesis is right-wing extremist attitudes within the classroom, and the issue to be discussed is the following:

How can Norwegian social science teachers handle right-wing extremist attitudes within the classroom?

My informants have shared both experiences from their work life and reflections around how to handle right-wing extremism, as I have, in the light of theory discussed to try to find an answer to the issue at hand. Issues connected to right-wing extremist views are often complex and one cannot expect a simple solution. Since this is a qualitative study, have I not concluded what a teacher *should* do when faced with these views, rather what a teacher *can* do.

When questioned how to handle right-wing extremism in the classroom it surfaced that the informants put great faith in the preemptive work. They singled out knowledge, empathy promoting learning, learning about democracy and relationship skills as particularly important in preemptive work. In addition to discussing preemptive work, it will also be discussed how a teacher can handle a situation with right-wing extremism if it arises.

Innholdsfortegnelse

.....	0
Sammendrag	i
Abstract	ii
1. Innledning	1
1.1 <i>Bakgrunn og temavalg</i>	1
1.2 <i>Problemstilling</i>	2
1.3 <i>Oppgavens oppbygging</i>	2
2. Teori og tidligere forskning	3
2.1 <i>Begrepsavklaring</i>	3
2.1.1 <i>Høyreekstremisme</i>	3
2.1.2 <i>Forskjellen på holdninger og ytringer</i>	4
2.2 <i>Tidligere forskning</i>	5
2.3 <i>Skolens rolle i møte med høyreekstreme holdninger og utsagn</i>	6
2.3.1 <i>Høyreekstreme utsagn som klasseledelsesutfordring</i>	7
2.3.2 <i>Hvordan møte høyreekstreme utsagn i klasserommet</i>	8
2.3.3 <i>Samfunnsfag som arena for å forebygge høyreekstreme holdninger og utsagn</i>	11
2.3.4 <i>Demokratisk dannelse</i>	13
2.3.5 <i>Demokrati og medborgerskap i skolen</i>	14
3. Metode	16
3.1 <i>En kvalitativ studie</i>	16
3.2 <i>Intervju som metode</i>	16
3.3 <i>Utvalg</i>	17
3.4 <i>Datainnsamling og transkribering</i>	18
3.5 <i>Analyse og tolkning av data</i>	20
3.6 <i>Forskningsetikk</i>	21
3.7 <i>Forskningens kvalitet</i>	22
3.7.1 <i>Pålitelighet</i>	22
3.7.2 <i>Gyldighet</i>	23
4. Presentasjon av funn	24
4.1 <i>Årsak til høyreekstreme holdninger</i>	25
4.2 <i>I hvor stor grad er høyreekstreme holdninger og ytringer et problem i skolen?</i>	25
4.3 <i>Hvordan handle i møte med høyreekstreme holdninger</i>	26
4.4 <i>Hvordan arbeide forebyggende</i>	29
4.5 <i>Samfunnsfaget sin rolle</i>	31
5. Diskusjon	32
5.1 <i>Kunnskap og historiebevissthet</i>	32
5.2 <i>Empati og følelsesbasert opplæring i kampen mot fordommer</i>	36

<i>5.3 Demokratiopplæring</i>	39
<i>5.4 Klasseromsledelse og relasjoner</i>	41
<i>5.5 Håndtering av høyreekstreme holdninger eller ytringer når de kommer til uttrykk</i>	43
6. Avslutning	47
Litteraturliste	49
Vedlegg 1 – Intervjuguide	i
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	iii
Vedlegg 3 – Godkjenning NSD	vi

1. Innledning

I Politiets sikkerhetstjeneste sin trusselvurdering for 2021 står det at

Ekstrem islamisme og høyreekstremisme forventes fortsatt å utgjøre de største terrortruslene mot Norge. Det vurderes som mulig at både ekstreme islamister og høyreekstremister vil forsøke å gjennomføre terrorhandlinger i Norge det kommende året. Det forventes økt radikaliserings til høyreekstremisme det kommende året. Digitale plattformer vil være viktige arenaer for denne radikaliserings, der enkelte kan inspireres til høyreekstrem terrorplanlegging.

PST, 2021, s.3

Ekstrem islamisme og høyreekstremisme er altså de største terrortruslene vi står overfor i dag. Som samfunnsfaglærere er det vår oppgave å utdanne reflekterte og dannede mennesker som skal ut og bidra positivt til samfunnet. Elever som går på ungdomsskolen er i en hormonell og sårbar alder, og blir lettere påvirket av andre, både positivt og negativt. Det er den negative påvirkningskraften som kan være skummel, spesielt for elever som faller utenfor sosialt. I en verden hvor trusselen fra høyreekstremisme blir større, blir det å håndtere elever som i klasserommet ytrer høyreekstreme holdninger en viktig del av samfunnsfaglærernes jobb.

Det siste tiåret har Norge blitt utsatt for to terrorangrep. Det første ble utført i 2011 og førte til at 77 personer ble drept av Anders Behring Breivik (Heir, Stang, Ryste, Njølstad, Refsdal & Karki, 2021). I 2019 drepte 21 år gamle Philip Manshaus sin mindreårige søster, for så å gå til angrep på en moské i Bærum (Teigstad, 2021). Begge disse terrorhandlingene ble utført av gjerningsmenn med høyreekstreme holdninger. Samtidig ser vi at PST mener både at koronapandemien kan føre til at flere blir høyreekstreme (Gran, Simonsen & Svendsen, 2020), at internett fører til økt høyreekstremisme (Haram og Skålevik, 2021) og at man nå ser barn ned i 13-årsalderen bli radikalisert (Zaman, Lie & Eldorhagen, 2021).

1.1 Bakgrunn og temavalg

Solveig Moldrheim (2021) skriver at vi på bakgrunn av PSTs utsagn kan forvente en økning av høyreekstreme utsagn i klasserommet. I overordnet del av kunnskapsløftet står det at «Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvirker fordommer og diskriminering.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Dette kan knyttes direkte til høyreekstreme holdninger som jo både er antidemokratiske og fordomsfulle. Hvordan håndtere slike holdninger er ikke noe vi har lært om i løpet av grunnskolelærerutdanningen på mitt studiested, men noe som likevel kan bli en del av lærerhverdagen når vi er ferdig utdannet.

For meg har det å lære om, og muligheten til å utforske dette temaet nærmere, vært en stor motivasjon for valg av tema til denne masteroppgaven. Høyreekstreme holdninger er noe som dukker opp i media med jevne mellomrom, og selv om mine forkunnskaper om høyreekstreme holdninger knyttet til skole og undervisninger er liten, er det et tema jeg genuint interesserer meg for og derfor ønsket å skrive en oppgave om.

1.2 Problemstilling

Problemstilling for oppgaven min er derfor:

Hvordan kan norske samfunnsfaglærere håndtere høyreekstreme holdninger i klasserommet?

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler, hvor de fleste av disse vil ha delkapitler. Kapittel to er teorikapittelet, og her vil teori relevant for min oppgave, samt begrepsavklaringer bli presentert. I kapittel tre vil jeg presentere og begrunne valg av metode, og hvordan analysen av empiri ble gjort. Jeg vil i kapittel fire presentere funnene jeg har gjort, mens jeg i kapittel fem vil diskutere disse funnene opp mot teori. Det siste kapittelet vil være avslutningen for denne masteroppgaven.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg presentere teori jeg anser som relevant for denne oppgaven. Jeg vil i hovedsak fokusere på teori knyttet til skole og undervisning, men også kort redegjøre for tidligere forskning på feltet.

2.1 Begrepsavklaring

Før jeg begynner på selve teoridelen av oppgaven ser jeg det som hensiktsmessig å gjøre rede for noen av de mest sentrale begrepene i oppgaven. Begrepene jeg ønsker å definere er *høyreekstremisme* og forskjellen på *holdninger* og *ytringer*.

2.1.1 Høyreekstremisme

Juuskås (2019) definerer høyreekstremisme som "(...) svært ytterliggående holdninger på den politiske høyresiden.". Både nettsteder, politiske partier og enkeltmennesker kan falle under kategorien høyreekstreme. Fremmedfiendtlighet, rasisme og anti-demokratiske holdninger, samt konspirasjonsteorier og etnisk nasjonalisme er begreper som ofte forbindes med høyreekstremisme. Nazismen og fascismen er de to mest kjente høyreekstreme ideologiene, og høyreekstremisme kjennetegnes ofte av oppfattelsen av en tydelig fiende. Jupskås (2019) skriver at "Fienden anses å være trussel mot nasjonen, "kulturen" eller "rasens" overlevelse.". Den vanligste fienden for høyreekstreme grupper eller individer er tradisjonelt sett innvandrere, muslimer, jøder og antirasister, samtidig som en forakt for eksempelvis homofili eller feminisme ikke er uvanlig.

Selv om det er bred enighet om at de høyreekstreme er høyreorienterte, knyttes det større uenighet om definisjonen av ekstremisme. Tore Bjørgo (2018) skriver i en forskningsrapport fra politihøgskolen at:

Det er vanlig å knytte ekstremismebegrepet til en vilje til å bruke vold som virkemiddel for å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål. (...) Men ekstremisme-begrepet blir også ofte knyttet til politiske ideologier og bevegelser som avviser samfunnets kjerneverdier og prinsipper om demokrati eller universelle menneskerettigheter – selv om man ikke direkte går inn for bruk av vold.

Bjørgo, 2018, s. 15

Selv om flere mener at ekstremisme er knyttet til vold, eller viljen til å bruke vold, er dette likevel ikke det jeg vil legge vekt på når jeg i denne oppgaven vil utforske hvordan lærere kan håndtere høyreekstreme holdninger eller utsagn i klasserommet. Det er i denne sammenhengen

også viktig å presisere at elever som kommer med høyreekstreme utsagn ikke nødvendigvis er høyreekstreme. Selv om norske lærere sjelden møter radikalisererte barn eller barn knyttet til høyreekstreme miljøer kan høyreekstreme holdninger eller utsagn likevel være en del av skolehverdagen. Med dette sikter jeg blant annet til rasistiske, homofobe eller kvinneundertrykkende kommentarer og holdninger. Siden det er de sistnevnte utfordringen man ofte kan møte i en lærerhverdag er det også disse jeg ønsker å se nærmere på hvordan man kan håndtere.

Det er ikke dermed sagt at lærere aldri vil møte radikalisererte høyreekstreme elever og jeg vil derfor ikke å utelukke at man kan treffe slike ungdommer i skolehverdagen. Begrepet *radikal* brukes ifølge Thorsen (2019) om mennesker eller grupper som ønsker store og raske forandringer i samfunnet. Radikalisering handler derimot ifølge regjeringen.no (2016) om «en prosess der en person eller gruppe i økende grad aksepterer bruk av vold som virkemiddel for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål, og hvor voldelig ekstremisme kan bli en følge». Når jeg i oppgaven bruker begrepet «radikalt høyreekstreme» siktes det til de som ikke er fremmed for bruk av vold for å fremme sine holdninger, eller som kan knyttes til grupper eller miljø som er villig til å bruke vold.

2.1.2 Forskjellen på holdninger og ytringer

Relevant i denne oppgaven blir også forskjellen på hva en *holdning* og hva en *ytring* er. Begge begrepene vil brukes i oppgaven og jeg vil derfor kort redegjøre for disse før jeg går videre til teoridelen.

Kort sagt er en holdning ifølge Svartdal (2020) en "Betegnelse for en tendens til å tenke, føle og handle positivt eller negativt overfor noe, som bestemte objekter, mennesker, ideer, verdier, med mer." En holdning uten saklighet eller nyanse er ifølge Svartdal (2020) en fordom. Moldrheim (2014) skriver dog at en fordom både består av både en oppfatning og en holdning, samt at en holdning ofte er knyttet til følelser, mens en oppfatning er knyttet til kunnskap. En holdning kan derfor ikke endres kun ved hjelp av kunnskap.

En ytring er noe man sier, skriver eller på annet vis kommuniserer (Kjøll, 2019). Når vi skal skille en holdning fra en ytring er det viktig å ha i bakhodet at mennesker ikke alltid sier alt de mener eller mener alt de sier. Det er derfor viktig å understreke at elever som kommer med

høyreekstreme utsagn ikke nødvendigvis har en høyreekstrem holdning. Likevel kan ytringer også "fremme hat, forfølgelse eller forakt overfor noen." (Politiet.no, u.å.) Det er derfor viktig å også ta høyreekstreme (og andre hatefulle) ytringer på alvor når elever uttrykker noe som kan være skadelig for andre.

2.2 Tidligere forskning

Det er tidligere gjort en del forskning på hvordan lærere håndterer ekstreme ytringer i klasserommet, så før jeg vil presentere det teoretiske rammeverket for denne oppgaven vil jeg kort redegjøre for hva denne forskningen har konkludert med.

Gereluk (2012) trekker frem at læreren i undervisning om kontroversielle tema bør fokusere på et inkluderende klassemiljø, fremme og arbeide for kritisk refleksjon og jobbe for en dialogbasert undervisning. Refleksjon, og å med et kritisk blikk vurdere hvordan ens egen kultur kan bidra til utenforskap blir også tatt opp som viktig i dette arbeidet av Gereluk. Solhaug og Osler (2017) legger vekt på empati og interkulturell forståelse, og peker på viktigheten av at lærere bør ta opp, og forsøke å mane til refleksjon rundt tema som fremmer inkluderende medborgerskap.

Zembylas (2019) vektlegger diskusjoner og gode dialoger i klasserommet, noe som støttes av Stray og Sætra (2015) sin forskning på demokratisk dialog, som peker på at «demokratiet er avhengig av borgere som har kompetanse til å delta i kritiske diskusjoner, til å ta andres perspektiv og argumentere for egne meninger.» (Stray & Sætra, 2015, referert i Trysnes & Skjølberg, 2022, s.56) Sætra (2020) har også forsket på hva som kjennetegner god undervisningspraksis når det kommer til undervisning om tema som er kontroversielle og trekker her frem relasjonskompetanse som viktig. Det samme gjør Iversen (2014) som sier at trygge læringsmiljø blir påvirket av relasjoner.

Solhaug og Børhaug (2012) sier at det er viktig at skolen i arbeid med kontroversielle tema tar utgangspunkt i hva elevene selv er opptatt av, men understreker også viktigheten av å åpne for uenigheter. Sjøen og Mattsson (2019) har forsket på norske læreres arbeid med å forebygge radikaliserings, og har funnet ut at flertallet av lærere ser på radikaliserings som noe knyttet til psykologi og sårbarhet, og derfor bruker terapeutiske verktøy i møte med dette, mens et fåtall av lærere ikke ser på radikaliserings som deres hovedoppgave å forebygge, og fokuserer heller på å få ungdom til å bli selvstendige og deltakende medborgere.

Moldrheim (2014) har også forsket på hvordan håndtere fordommer i klasserommet og kommet frem til at både empatibasert undervisning og relasjonsbygging er sentralt når det kommer til dette arbeidet. Vi ser altså at tidligere forskning på feltet trekker frem flere aspekter knyttet til arbeidet mot ekstreme ytringer i skolen og at kritisk refleksjon, empati, demokratisk diskusjon og relasjonskompetanse er noen av aspektene som blir trukket frem.

2.3 Skolens rolle i møte med høyreekstreme holdninger og utsagn

Nå som PST har ytret en bekymring for økt radikaliserings som følge av koronapandemien (Gran, Simonsen & Svendsen, 2020) skriver Solveig Moldrheim (2021) at man derfor også kan forvente en økning av ekstreme utsagn i klasserommet. At undervisningsinstitusjoner har et ansvar for å forebygge hatefulle ytringer og ekstremisme hos barn og unge er ikke noe nytt: "Holdningsskapende opplæring til støtte for demokrati og medborgerskap har vært karakteristisk for opplæringen siden opprettelsen av offentlig skole i Norge." (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020) I opplæringslovas formålsparagraf står det blant annet at:

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

Kunnskapsdepartementet, 2017

Det er altså lovfestet at opplæringen skal fremme demokrati, utvikle elevenes kunnskap og holdninger for å kunne delta i fellesskapet, lære elevene å tenke kritisk og motarbeide alle former for diskriminering. Justis- og beredskapsdepartementet (2020) skriver at forskning viser at "(...) en demokratisk og inkluderende skole kan være helt avgjørende for god forebygging mot radikaliserings og voldelig ekstremisme" og at dette kan bidra til at barn og unge danner en "motstandskraft mot å innta ekstreme standpunkter".

Moldrheim (2014, s.3) skriver i sin artikkel *Kløkt og fordom: om holdningsendring i klasserommet* at "De fleste lærere har opplevd ulike former for fordommer uttrykt i

klasserommet." Lærere i skolen skal altså aktivt jobbe med forebygging når det kommer til hatefulle ytringer og ekstremisme, samtidig som de blir nødt til å stå i situasjoner hvor dette kommer til uttrykk i klasserommet.

Når det kommer til forebyggende tiltak i skolen skriver Regjeringen.no (2016) at "Skolen er en sentral arena for primærforebygging." De nevner blant annet klasseledelse og elevrelasjoner når det kommer til gode og trygge læringsmiljø, og trekker frem tilhørighet og vennskap, tydelige og trygge voksenpersoner, et godt og inkluderende læringsmiljø og opplæring i demokratisk kompetanse og medborgerskap som viktige elementer i skolens forebyggingsarbeid.

2.3.1. Høyreekstreme utsagn som klasseledelsesutfordring

Som nevnt trekker regjeringen frem klasseledelse og inkluderende læringsmiljø som viktige elementer i skolens forebyggingsarbeid. Moldrheim (2021) skriver om relasjonens kraft i møte med høyreekstreme utsagn. Hun nevner at elever trenger gode forbilder, og at elever lærer best fra mennesker de liker. Hun skriver at "Det beste verktøyet vi har, er en god relasjon til eleven". I en artikkel fra samme forfatter publisert i 2014 står det at

(...) relasjonen mellom lærer og elev er den mest betydningsfulle faktoren for læring (Hattie 2009). I sosiologien og sosialpsykologien brukes begrepet "den betydningsfulle andre" om personer som er viktige og har stor innflytelse på individet. Ofte er dette personer i nær familie, venner eller lærere. Hva en lærer sier eller ikke sier, gjør eller ikke gjør, har større betydning for elevene dersom det finnes en god lærer-elev- relasjon. En lærer med gode relasjoner til elevene, som også velger å fremstå som tydelig nyansert, reflektert og ikke stigmatiserende, kan i seg selv være en modell for elevene, og dermed påvirke elevene til å opptre fordomsfrie i ord og handling. Mennesker du selv har anerkjent og som igjen har anerkjent deg, har innflytelse på deg i form av modellering.

Moldrheim, 2014, s. 10

Elever trenger gode forbilder og siden barn lærer mye av hvordan læreren forholder seg til mangfold og forskjelligheter." (Hauge, 2012, s. 113) er det viktig at lærere er bevisst dette ansvaret. Som lærer må man altså være på vakt når det kommer til egne holdninger og fordommer. Dersom klassen opplever at læreren forskjellsbehandler elever, uten at det nødvendigvis er vondt ment fra læreren sin side, vil dette bidra til at elevene også kan utvikle fordommer.

Å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø i en klasse er en oppgave som faller på læreren. Hauge (2012, s. 112) skriver at "Å skape et godt klima i en elevgruppe er en av de viktigste oppgavene for en pedagog." Et godt sosialt klima bidrar til "positiv personlig, faglig og sosial utvikling for alle medlemmer av fellesskapet." I et godt sosialt klima finner vi også rom for nysgjerrighet, åpenhet, samhold og solidaritet. Medlemmene av et slikt klima er trygge på hverandre og dømming, erting eller å være nedlatende overfor andre i det sosiale klimaet er uakseptabelt. Dersom en lærer greier å skape et godt sosialt klima i en klasse vil hatefulle ytringer eller ekstreme holdninger rettet mot elever i klassen utebli.

Nora E.H. Mathé og Elin Sæther har skrevet et kapittel i boka *Samfunnsfagdidaktikk* (2021) om *Klasseledelse og utvikling av yringsnormer i samfunnsfag*. De skriver at det i undervisningssammenheng ofte kan dukke opp tema det også for læreren vil være krevende å snakke om og at det derfor som klasseledelsesstrategi kan være lurt å sammen med elevgruppen lage et sett med yringsnormer. «Det å komme frem til yringsnormer handler om at klassen i fellesskap utarbeider noen prinsipper eller retningslinjer elevene ønsker å forplikte seg til i klassen, for å skape et godt diskusjonsklima.» (Mathé & Sæther, 2021, s. 314) De skriver også at dette er en form for forebygging av det de omtaler som problematiske ytringer. Det trekkes frem fem normer som kan være til hjelp i dette arbeidet;

Verdighet omhandler det å anerkjenne andres verdighet i det en ytrer seg, *begrunnelse* om å begrunne ytringen, *sannhetsøken* om at din egen forståelse utvikler seg i en debatt, *dømmekraft* om forståelse av rekkevidden eller mulige konsekvenser av egne ytringer, og *empati* om omtanke for andre. Det poengteres at disse fem kun er eksempler på yringsnormer en kan bruke og at elevene bør ha medvirkning i utarbeidelsen av dem. Mathé og Sæther (2021) skriver også at det må jobbes en del med yringsnormene for at elevene skal ta i bruk slike normer i debatt. Jeg tror likevel at dersom elevene etter en del tid og jobb venner seg til å bruke disse normene i debattsammenheng vil de også kunne overføres til hvordan en ytrer seg ellers også. Jeg mener derfor at utarbeiding av slike yringsnormer kan bidra til å redusere høyreekstreme utsagn i (og utenfor) klasserommet.

2.3.2 Hvordan møte høyreekstreme utsagn i klasserommet

Regjeringen.no (2021) har på sin nettside publisert en artikkel som heter "Hatefulle ytringer" som blant annet omhandler konsekvensene av å komme med nettopp hatefulle ytringer. I artikkelen står det at "Offentlige myndigheter og undervisningsinstitusjoner har et særlig ansvar for aktivt å forebygge hatefulle ytringer." Så hva gjør du som lærer når en elev kommer med en

ekstrem eller hatefull ytring på skolen? Når dette skjer er det mange hensyn å ta, og da "(...) åpner det seg et komplekst landskap som læreren må manøvrere" (Moldrheim, 2021).

Solveig Moldrheim og Claudia Lenz publiserte i 2019 en artikkel i Dembraheftet 2 som omhandler hvordan man skal møte krenkende adferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. De trekker frem fire punkt som er viktig i dette arbeidet: å støtte den som blir krenket, å være tydelig på skolens verdigrunnlag, å ivareta den som fornærmer og å skape gode forutsetninger for refleksjon hos den som har krenket (s. 35). Moldrheim og Lenz skriver at det kan være vanskelig å finne en balanse mellom det å sette tydelige grenser og det å ivareta og vise omsorg for alle involverte. De trekker frem det de omtaler som *nulltoleranse* som en feil lærere kan gjøre i slike situasjoner.

I paragraf 9a i opplæringsloven står det at skolen skal ha nulltoleranse når det kommer til krenkende adferd (Kunnskapsdepartementet, 2022). Som lærer har man plikt til å ta tak i krenkende adferd, men Moldrheim og Lenz stiller seg kritisk til det å slå hardt ned på uønsket adferd og forvente at den da opphører med en gang.

Straff- og sanksjonsbaserte tilnærminger til negativ sosial atferd kan ha en umiddelbar effekt, men kan på sikt være et hinder når det gjelder å endre de bakenforliggende årsakene til trakasseringen.

Moldrheim & Lenz, 2019, s. 35

De trekker frem relasjonsbygging og empati som alternativer til «nulltoleransen». Allport 1954 [1979], s. 9, referert i Moldrheim og Lenz (2019, s. 38) mente at kontakt med mennesker fra gruppen du har fordommer mot er det viktigste verktøyet for å bryte ned fordommer og utviklet derfor en kontaktteori som kan bidra til å redusere krenkende adferd. Allport legger vekt på gode møter mellom mennesker for å redusere fordommer. Moldrheim og Lenz (2019) skriver at det er lærerne som har ansvaret for gode læringsmiljø. I et klasserom er det læreren sin oppgave å legge til rette for gode møter mellom ulike elever, og dersom læreren lykkes med dette vil det kunne bidra til relasjonsbygging mellom elevene som igjen vil bidra til reduksjon av fordommer.

Et annet aspekt Moldrheim og Lenz tar opp i sin artikkel er at man ikke alltid mener det man sier og at elever kan uttrykke fordommer fordi de prøver å være morsomme eller ønsker å søke tilhørighet. De skriver også at man ofte kan føle en trang til å forsvare noe man selv har sagt

eller gjort, og at et utsagn eller en handling derfor kan utvikle seg til å bli en holdning. Derfor mener de at det å skape «rom der eleven ikke kommer i forsvar, men reflekterer kritisk over egne utsagn, er dermed et viktig mål.» (Moldrheim & Lenz, 2019, s. 40).

Videre skriver de at det er læreren som har ansvaret for et godt læringsmiljø, både for den som blir krenket, den som krenker og de resterende elevene. Det er mange hensyn som må tas, og det kan være vanskelig å finne oppskrifter på hvordan håndtere slike situasjoner. Når det kommer til grensesetting er det lett at det assosieres med styring av og kontroll over elever, men en slik ytre kontroll kan ifølge Moldrheim og Lenz hindre relasjonsbygging. De skriver at «Et fokus på kontroll som går på bekostning av relasjon og anerkjennelse, er svært problematisk når det gjelder håndtering av fordomsfulle utsagn og krenkelser.» (Moldrheim og Lenz, 2019, s. 24) De påpeker at læring blir påvirket av sosiale relasjoner og da både lærer – elev-relasjonen, men også elev – elev-relasjoner. Relasjonskompetanse blir derfor viktig i arbeidet mot fordommer og krenkende atferd. Målet vil ikke kun være å stoppe den krenkende atferden i det den skjer, men også å hindre at den skjer igjen. Derfor vil ikke grensesetting være tilstrekkelig, man må skape rom for kritisk tenkning og refleksjon hos eleven som krenker eller er fordomsfull (Moldrheim & Lenz, 2019).

I artikkelen blir også perspektivtakning tatt opp som metode for å forebygge fordommer. Her prøver man altså å forstå og leve seg inn i livet til andre mennesker. «Kognitivt handler det om å utvikle evnen til å se kompleksitet, at saker har flere sider. Emosjonelt handler det om å utvikle empati.» (Moldrheim & Lenz, 2019, s. 45) De skriver at perspektivtegning er en «forutsetning for en god demokratisk samhandling.» (Moldrheim & Lenz, 2019, s. 45) Når en greier å se andres perspektiv vil det ikke være like lett å se på den andre som en fiende. Derfor kan dette perspektivet bidra til å forebygge fordommer. Både filmer, lesing av skjønnlitteratur og rollespill kan bidra til å sette seg inn i andres liv. Likevel nevner Moldrheim og Lenz (2019) at dette perspektivet også kan føre med seg begrensninger, da vi nok aldri vil greie å forstå andre mennesker fullt ut.

Christer Mattsson (2019) skriver i en artikkel publisert i Dembraheftet 2 om *empatisk nysgjerrighet*. Dette konseptet, eller strategien, tar utgangspunkt i at elevers relasjoner former deres identitet. Mattsson mener at reaksjonen til lærere og andre elever på en ytring bidrar til om eleven som kom med ytringen opplever å bli inkludert eller ekskludert. Dersom en elev føler seg dømt eller avvist etter en ytring vil eleven trolig trekke seg tilbake, noe som kan føre

til en forverring av relasjonen. Siden det ikke er ønskelig å ha dårlige relasjoner til elever, eller å ha elever som føler seg utenfor, kan man se nærmere på Mattsson sitt alternativ om empatisk nysgjerrighet.

Empatisk nysgjerrighet handler om å snakke med eleven som har kommet med en ytring ved å stille åpne spørsmål om elevens følelser og opplevelser på en vennlig måte (Mattsson, 2019). På denne måten vil eleven oppleve støtte fra læreren samtidig som den får mulighet til å reflektere over hva en selv har sagt, og også da får mulighet til å endre kommunikasjonsmønsteret sitt. Mathé & Sæther (2021) omtaler også empatisk nysgjerrighet i sitt bokkapittel *Klasseledelse og utvikling av ytringsnormer i samfunnsfag*. Ved at læreren unngår en sterk reaksjon skriver Mathé og Sæther (2021) at det bidrar til å gi eleven rom for å endre eller utvikle nye synspunkt i stede for å «knytte elevens identitet tettere sammen med de hatefulle ytringene han kom med.» (Mathé & Sæther, 2021, s. 321-322)

2.3.3 Samfunnsfag som arena for å forebygge høyreekstreme holdninger og utsagn

Silje Førde Erdal har skrevet et kapittel i boka *Samfunnsfagdidaktikk* (Erdal, Granlund & Ryen, red. 2021) kalt *Samfunnsfag som arena for å undervise om og forebygge rasisme*. Hun skriver at selv om det i opplæringsloven står at all form for diskriminering skal motarbeides viser studier at mange lærere sier de «manglar kompetanse til å møte uttrykk for hat og kontroversielle meningar og rasistiske utspel i klasserommet.» (Osler & Lyndquist, 2018, s. 12, referert i Erdal, 2021, s. 264). Selv om alle lærere og alle fag har et ansvar for å jobbe mot rasisme og fordommer er det noen fag som oftere tematiserer disse utfordringene – samfunnsfag er et av disse fagene:

I tillegg til skulen sitt overordna ansvar for å inkludere alle elevar, har også dei enkelte faga eit stor rom for å bidra til elevane si kjensle av å høyre til. I samfunnsfag jobbar elevane med tema som demokrati, menneskerettigheter, inkludering, diskriminering, gruppefiendskap og utanforskap gjennom heile skuleløpet. I tillegg kjem eit særskilt ansvar for å utvikle elevane sitt demokratiske medborgarskap.

Erdal, 2021, s. 265.

Selv om kapittelet Erdal skriver omhandler rasisme, vil jeg argumentere for at metodene hun nevner også kan brukes når det kommer til andre aspekter ved høyreekstreme ytringer og holdninger.

Erdal (2021) trekker frem tre perspektiver for å motvirke rasisme i samfunnsfagdidaktisk sammenheng. Det første perspektivet er det normkritiske perspektivet, som handler om strukturell rasisme. De to siste perspektivene handler om individuell rasisme og om hvordan man kan møte og forebygge rasisme hos elevene, og det er derfor de to siste perspektivene jeg kommer til å se nærmere på.

Det kunnskapsfokuserte perspektivet handler ikke bare om hva elevene lærer om samfunnet, men også om hvordan de lærer det. Ideen her er at dersom elevene har kunnskap om samfunnsforhold som omhandler eksempelvis innvandring, ulike kulturer og religion og også har fått arbeide med slike tema på en kritisk og grundig måte, utvikler de «samfunnsorienterte evner og kunnskaper som igjen kan motvirke oppkomsten av individuell rasisme blant elevene.» (Erdal, 2021, s. 275) Erdal trekker frem flere didaktiske grep som kan hjelpe lærere med det kunnskapsfokuserte perspektivet.

Å lære av både historien og nåtiden er det første didaktiske grepet Erdal (2021) trekker frem. Et begrep hun trekker frem her er historiebevissthet. Elevene skal ikke bare ha kunnskap om historiske hendelser, men også lære seg hvordan disse hendelsene har en større historisk sammenheng. Man kan derfor sammenligne historiske hendelser med ting som foregår rundt oss i nåtiden, og prøve å finne likheter. Erdal (2021) skriver også at «Når elevar vitjar konsentrasjonsleirar i Polen og Tyskland og ser brutaliteten i nazismen, vil dei òg kunne få mot og kraft til å kjempe imot liknande ideologiar i vår tid.» (s.275) Hun skriver også at det å koble elevenes egne erfaringer opp mot historien kan bidra til å øke deres historiebevissthet.

Elevenes egen livsverden trekkes også frem som didaktisk grep. Erdal (2021) skriver at det i den norske skolen er vanlig å undervise om de store og dystre historiske hendelsene når det kommer til rasisme og at dette kan bidra til å underkommunisere alvorlighetsgraden av den rasismen som i dag finnes rundt oss i hverdagen. Hun viser også til forskning som sier at elever ofte har mer kunnskap om og erfaring med rasisme enn hva lærere har. Hun mener at disse erfaringene kan løftes frem og inn i undervisning dersom det skjer innenfor trygge rammer. Å legge undervisningen opp etter elevenes hverdagskunnskaper kan være et lurt grep ifølge Erdal.

Det andre perspektivet Erdal (2021) trekker frem er det *demokratiske perspektivet*. Dette perspektivet handler om «den overordna tanken om at elevar som forstår at demokratiet er viktig, også vil komme til å verne om det i fremtida og ta avstand frå handlingar og vurderingar

som strir mot demokratiske verdier.» (Erdal, 2021, s. 279) Erdal trekker her inn demokrati og medborgerskap som viktig, og spesielt i samfunnsfaget. Demokratisk dialog med eleven blir nevnt som middel for å motvirke rasisme, og hun skriver at elever som får fremme sine egne meninger også lærer å respektere andres meninger og viktigheten av kritiske spørsmål som igjen kan dempe fristelsen til å spre hat (Erdal, 2021).

Både danning og demokrati har en sammenheng med høyreekstreme holdninger. Demokrati fordi høyreekstreme holdninger og verdier er det motsatte av demokratiske og danning fordi det skal mer enn kunnskap om demokrati til for at mennesker får demokratiske verdier og holdninger.

2.3.4 Demokratisk danning

Demokrati kan defineres som "En styreform der folket, forstått som landets voksne innbyggere, velger representanter som utformer lovene og tar viktige politiske beslutninger. I er demokrati kan innbyggerne også selv delta i utformingen av de politiske vedtakene." (Hovde, Svensson & Thorsen, 2021) Demokrati er likevel mer enn et styresett. I boken Demokrati og medborgerskap i skolen (2020) skriver Claudia Lenz at demokrati også handler om rettigheter og plikter, kultur og livsform, og minoritetsvern (m.m.) I den norske skolen legger kunnskapsløftet opp til at vi skal ha stort fokus på demokratiopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dannelse er ifølge Breivega, Rangnes & Werler (2019) en prosess som foregår inne i mennesker og handler om utvikling både av personlighet og av moral. Danning er altså ikke en kunnskap eller en ferdighet vi kan måle, men "(...) en dypere forståelse og innsikt om grunnleggende verdier og holdninger som vi mennesker bygger på – og utvikler – i vår samhandling med andre." (Breivega, Rangnes & Werler, 2019, s.20). Det er et stort begrep som har flere ulike definisjoner. I overordnet del av kunnskapsløftet står det at "Skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre." (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8) Det betyr at skolen har som oppgave å bidra til danning hos elevene. Likevel trenger ikke utdanning nødvendigvis å føre til danning da kunnskap, som jo er en viktig forutsetning for danning, alene ikke vil føre til danning (Breivega, Rangnes & Werler, 2019).

Demokratisk danning i skolen er derfor mer enn kun undervisning om demokrati. Et dannet menneske er et reflektert menneske med evnen til kritisk tenkning. Breivega, Rangnes & Werler

(2019) skriver at både skolen som samfunnssektor og dens forståelse av danning har utviklet seg fra å være en material danning for eliten til å bli en allmenndanning for alle og at "Ideen om allmenndanning har på mange måter vært et demokratisk prosjekt og en forutsetning for utvikling av det demokratiske prosjektet (...)." (Breivega, Rangnes & Werler, 2019, s. 21) Videre skriver de at demokratisk danning er komplekst og at

Kunnskap om demokrati gjør ikke i seg selv mennesker til demokrater. Å forstå verden rundt seg, å forstå politiske problem og å kunne danne seg en uavhengig vurdering av vanskelige spørsmål, forutsetter mye kunnskap, men demokratisk danning kan aldri reduseres til kunnskap og ferdighet.

Breivega, Rangnes & Werler, 2019, s. 21

Kunnskap om demokrati er ikke nok til å motvirke høyreekstreme holdninger hos barn og unge. Det er derfor viktig at skolen arbeider med demokrati slik at elevene ikke kun sitter igjen med kunnskap om temaet, men i prosessen kan bli reflekterte, kritiske og dannede mennesker.

2.3.5 Demokrati og medborgerskap i skolen

Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet.

Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8

Demokrati og medborgerskap er ett av de tre tverrfaglige temaene som belyses i fagfornyelsen. Dette betyr at demokrati og medborgerskap skal jobbes med i alle fag, ikke kun samfunnsfag. At kunnskapsdepartementet vektlegger dette temaet er noe som tyder på at demokratiopplæring er noe man ønsker å ha fokus på i den norske skolen. Dette fokuset er ikke noe nytt her til lands, da tanken om opplæring i demokrati og medborgerskap kan spores hele veien tilbake til 1814 (Solhaug, 2021, s. 19). I Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 står det at "Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser." (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 13) Når vi snakker om demokratiopplæring kan en kanskje tenke at det kun handler om undervisning om demokrati, men fagfornyelsen vektlegger at opplæringen ikke bare skal gi kunnskap, men også ferdigheter til "(...) å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper." (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13) Det spesifiseres også at

elevene *skal* lære hvorfor vi ikke kan ta demokratiet for gitt, og at demokratiet *må* utvikles og vedlikeholdes. Dette handler igjen om danning.

Regjeringen.no (2021) nevner som sagt demokratisk kompetanse og medborgerskap som viktige elementer for forebyggingsarbeidet i skolen. Vi vet at kunnskap om demokrati og medborgerskap ikke er nok for å få dannede elever som har evnen til å være reflekterte og tenke kritisk (Breivega, Rangnes & Werler, 2019). Kunnskap om demokrati er altså ikke nok når det kommer til å motvirke høyreekstreme holdninger hos barn og unge, så hvordan kan lærere undervise om demokrati og medborgerskap på en måte som gjør at elever sine holdninger og evnen til kritisk tenkning og refleksjon blir påvirket? Hauge (2012) skriver at

En demokratisk utvikling er avhengig av aktivt engasjement, og atmosfæren i klasserommet må derfor være antiautoritær. Det nytter lite å undervise i demokratiske prosesser dersom en selv som lærer legger beslag på 90 prosent av tiden, legger frem fakta som udiskutable og ikke tar seg tid til diskusjon.

Hauge, 2012, s. 112

Ifølge forskning og teori er det flere grep en kan gjøre for å forebygge og møte høyreekstreme holdninger i klasserommet. Relasjonskompetanse, læringsmiljø, kunnskap og demokratisk danning er noen av grepene som har blitt diskutert i dette kapittelet. Mer teori og drøfting om hvordan håndtere høyreekstreme holdninger i klasserommet vil bli trukket frem i diskusjonskapittelet for denne oppgaven (kap. 5)

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere valg av metode for min masteroppgave og begrunne hvorfor jeg mener en kvalitativ forskningsmetode er den metoden som passer best for å svare på min problemstilling. Jeg ønsker å finne ut hvordan norske samfunnsfaglærere kan håndtere høyreekstreme holdninger i klasserommet og for å finne svar på dette må jeg samle empiri.

I utdanningsforskning er det vanlig å skille mellom *kvalitativ* og *kvantitativ* metode. Forskjellen på disse metodene er hvilken data en sitter igjen med. «Kvalitativ metode samler inn data i form av tekst, der informasjonen hentes fra blant annet intervjuer, observasjoner, tekster og symboler.» (Høgheim, 2020, s. 29) Når man bruker kvalitativ metode får man ofte mye informasjon som går i dybden på det man forsker på. Denne informasjonen må analyseres og tolkes. Kvantitativ metode «Samler inn data i form av tall, slik som spørreundersøkelser og standardiserte tester.» (Høgheim, 2020, s. 29) Her må man analysere og tolke tallene man henter ut.

3.1 En kvalitativ studie

Siden min problemstilling for denne oppgaven er *Hvordan kan norske samfunnsfaglærere håndtere høyreekstreme holdninger i klasserommet?* ønsker jeg å høre læreres tanker, erfaringer og refleksjoner rundt nettopp dette temaet. Derfor har jeg valgt kvalitativ metode for å samle inn empiri til denne oppgaven. Vi vet at kvalitativ metode egner seg best når det kommer til eksplorerende forskning (Høgheim, 2020). Her går man i «dybden» for å finne svar på sin problemstilling. Ved å bruke kvalitativ metode for å samle data vil jeg altså få mer utfyllende svar på det jeg lurer på enn dersom jeg skulle sett på talldata.

Likevel er det verdt å nevne forskjellene på den dataen man får når en velger kvalitativ over kvantitativ metode. I min oppgave vil jeg for eksempel kun få innblikk i noen få læreres refleksjoner og erfaringer. Jeg vil ikke få samlet data om hvor utbredt høyreekstreme holdninger i klasserommet er på landsbasis, ei heller hva samfunnsfaglærere opplever fungerer best for å håndtere høyreekstreme holdninger på generell basis, da utvalget vil være for lite til å trekke slike slutninger.

3.2 Intervju som metode

Jeg har valgt å gjennomføre *semistrukturerte* intervju for å samle empiri til min oppgave. Dette er en mer fleksibel form for intervju enn et strukturert intervju, da det har «et overordnet mål for intervjuet som er likt for alle subjektene, gjerne med formulerte spørsmål eller temaer.»

(Høgheim, 2020, s.131), men «dersom det dukker opp noe uventet, uforutsett eller et sidetema til de allerede formulerte spørsmålene, så lar man subjektet snakke om disse.» (Høgheim, 2020, s.131) Her har man altså et tydelig mål med samtalen, og har ofte formulert noen spørsmål som vil hjelpe en å få svar på det en lurer på, samtidig som det også er rom for at det dukker opp ting underveis i samtalen forskeren ikke har tenkt på eller planlagt.

Jeg kunne valgt å gjennomføre et strukturert intervju, en intervjuform som vil bære preg av standardisering, hvor «forskeren stiller samme spørsmål til alle som intervjues, i samme rekkefølge, med liten grad av fleksibilitet i intervjusituasjonen.» (Høgheim, 2020, s.130), men her åpnes det ikke for at intervjuet kan skifte retning og tilpasse seg etter det informantene har å si. Jeg kunne også valgt et *ustrukturert* intervju som kan minne mer om en samtale. Dette er «en form for utspørring uten noen klart formulerte spørsmål eller målsettinger.» (s.131) Fordi jeg har et tydelig mål med hva jeg ønsker å få ut av refleksjoner og erfaringer hos de informantene jeg intervjuer, tror jeg denne metoden kunne bidratt til at den innsamlede empirien ville blitt for upresis når det kommer til å svare på oppgavens problemstilling. Jeg valgte derfor å gjennomføre semistrukturerte intervju.

Jeg tror at denne metoden vil passe best når jeg skal prøve å finne svar på problemstillingen min, da jeg er ute etter å høre ulike læreres erfaringer og refleksjoner når det kommer til håndtering av høyreekstreme holdninger i klasserommet. Jeg har utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1) hvor jeg har prøvd å formulere spørsmålene så åpne som mulig, slik at informantene selv får reflektere fritt rundt spørsmålene som stilles. Likevel skal det understrekes at jeg ikke er en erfaren intervjuer noe som gjør at jeg er åpen for at det vil dukke opp ting underveis jeg ikke har tenkt på i utforming av intervjuguiden.

3.3 Utvalg

Utvalget mitt består av tre samfunnsfaglærere fra ulike ungdomsskoler i ulike kommuner/bygder i Trøndelag. Årsaken til at Trøndelag er valgt er grunnet geografisk nærhet til intervjuobjektene da jeg ønsket å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. Jeg ønsket lærere som jobber på ulike skoler på ulike steder for å få mest mulig variasjon i utvalget. Jeg vet fra før svært lite/ingenting om intervjuobjektene sin kunnskap om eller erfaring med høyreekstreme holdninger i klasserommet så man kan på den måten si at utvalget er tilfeldig valgt.

Ideelt sett kunne jeg derfor tenkt meg å intervju flere samfunnsfaglærere enn de tre jeg endte opp med; dette er fordi jo flere intervjuobjekter en forsker på jo større bredde vil den innsamlede dataen ha. I utgangspunktet var min plan å intervju minst fem samfunnsfaglærere, men det å finne intervjuobjekter viste seg å være vanskeligere enn først antatt. Jeg har prøvd å sende e-poster til ulike lærere og rektorer fra forskjellige skoler uten at dette ga noen respons. Det kommer trolig av stor etterspørsel etter informanter nå som det første kullet med integrert master i lærerutdanningen alle skal samle inn empiri, samt at mange lærere er slitne og ikke har tid til å la seg intervju etter to år med ekstraarbeid som følge av koronapandemien. Jeg ble derfor nødt til å sende ut e-poster til lærere jeg har kjennskap til fra før. Jeg sendte ut e-poster til lærere jeg har fått kontakt med gjennom tiden på grunnskolelærerutdanningen, lærere jeg har møtt gjennom jobb og lærere jeg kjenner til fra tidligere i livet. Jeg endte da opp med tre informanter til denne masteroppgaven.

Kort om informantene: Informant 1 nyutdannet og har jobbet som samfunnsfaglærer i ett år. Hun har 90 studiepoeng i samfunnsfag og arbeider i år på 8. trinn. Informant 2 har jobbet som samfunnsfaglærer på ungdomsskole i 18 år og har i tillegg til en årsenhet i historie et mellomfagstillegg i historie. Informant 3 har arbeidet som samfunnsfaglærer i 13 år. Han har en allmenfaglærerutdanning med mellomfag historie. Alle informantene arbeider i år på 8. trinn, men informant 2 og 3 har tidligere jobbet i alle trinn på ungdomsskolen.

3.4 Datainnsamling og transkribering

Siden jeg ønsker å høre om samfunnsfaglærere sine erfaringer og refleksjoner rundt det som omhandler min problemstilling har jeg derfor valgt å bruke en-til-en-intervju for å samle inn data til mitt masterprosjekt. Ifølge Høgheim (2020) er dette den vanligste måten å gjennomføre intervju på. Her vil forskeren intervju hver informant for seg selv og Tjora (2021, s. 128) skriver at «(...) man bruker dybdeintervju der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer.»

I forkant av alle intervjuene valgte jeg å sende intervjuguiden til alle intervjuobjektene slik at de hadde mulighet til å lese gjennom spørsmålene før selve intervjuet ble gjennomført. Årsaken til dette er at jeg ønsket å gi de mulighet til å bruke tid før intervjuet til å tenke over tidligere erfaringer med høyreekstreme holdninger i klasserommet. To av intervjuobjektene har arbeidet som samfunnsfaglærere i rundt femten år og jeg tror jeg vil få mer utfylte svar dersom

informantene får brukt litt tid før intervjuet til å tenke over tidligere erfaringer og hendelser som kan ha skjedd for flere år siden. Samtidig fikk de på denne måten tid til å snakke med kollegaer om deres erfaringer da et av spørsmålene i intervjuguiden er knyttet til nettopp dette.

Når det kommer til gjennomføring av et intervju er det flere ting å tenke på. Cresswell (2012, referert i Høgheim, 2020) sier at det er en klar fordel å intervju noen ansikt til ansikt kontra over telefon eller e-post. Dette er fordi verdien av å se kroppsspråket til intervjuobjektet er stor. Jeg hadde derfor planlagt å gjennomføre alle tre intervjuene ansikt til ansikt. Utfordringen med dette ble for min del knyttet til den pågående koronasituasjonen. Grunnet sykdom ble jeg nødt til å gjennomføre det første og siste intervjuet over internett ved hjelp av videosamtale. Selv om dette ikke er den mest ideelle måten å gjennomføre et intervju på er man nødt til å ta visse forholdsregler når man lever i en global pandemi. Gjennom videointervju fikk jeg også mulighet til å se ansiktet til mine intervjuobjekt gjennom hele intervjuet.

Intervju nummer to ble gjennomført ansikt til ansikt på intervjuobjektet sin arbeidsplass, men grunnet tekniske problemer med diktafon-applikasjonen til Universitet i Oslo ble ikke lydopptaket av intervjuet overført til innloggingssiden på nett. Dette gjorde at intervjuet var umulig å spille av i ettertid og derfor ikke kunne transkriberes. Grunnet lang kjørevei til intervjuobjektet hadde jeg på grunn av egen jobbsituasjon ikke mulighet til å kjøre en ny tur for å gjennomføre intervjuet på nytt innen det jeg anser som rimelig tid for å gjøre dette. Jeg bestemte derfor at verdien av å få gjennomført intervjuet på nytt så raskt som mulig, for å prøve å få så like svar som mulig, var viktigere enn å gjennomføre intervjuet ansikt til ansikt en gang til. Intervju nummer to ble derfor også gjennomført ved hjelp av videosamtale. Fordi alle intervjuobjektene fikk utdelt intervjuguiden før intervjuene ble gjennomført ville det derfor ikke påvirke svarene til intervjuobjekt 2 i nevneverdig grad at hen har gjennomført intervjuet en gang tidligere. Konsekvensene av at intervjuet allerede hadde blitt gjennomgått en gang tidligere var at jeg et par ganger stilte ledende spørsmål for å prøve å hente frem informasjon jeg husker ble gitt i det første intervjuet. Både jeg og intervjuobjektet var i etterkant av intervju nummer to enige om at intervjuene ble relativt like og at poengene intervjuobjektet kom med i intervju nummer to i stor grad var like som de i intervju nummer en.

Tjora (2021) skriver at det er viktig å legge til rette for avslappet stemning under et intervju og at informantene må føle seg komfortable og trygge. Dette for at informantene da vil åpne seg mer og dele mer av egne erfaringer. Når jeg intervjuet informant 1 og 3 fikk informantene selv

velge hvor de ønsket å befinne seg under intervjuet. Begge valgte å gjennomføre intervjuet i egne hjem. Informant 2 ble først intervjuet på informantens sin egen arbeidsplass, og etter at intervjuet måtte gjennomføres på nytt via videosamtale valgte informantens igjen å gjennomføre dette på sin arbeidsplass. Dette er omstendigheter som vil bidra til at informantene føler seg trygge. I tillegg har jeg kjennskap til mine tre informanter fra før, noe som bidro til en mer uformell stemning enn hva jeg antar det kunne blitt dersom jeg skulle intervjuer fremmede samfunnsfaglærere.

For å ivareta personvern ble det brukt lydopptak under intervjuene som etter kort tid ble transkribert og deretter slettet. Det å slette lydopptakene innen en rimelig tidsramme handler om forskningsetikk og at informantene skal kunne være anonyme. Jeg brukte telefonen for å ta opp lyd. For å forsikre at både lyden av meg som satt i rommet og at lyden av informantene som kom fra pc-høytalerne ble fanget opp gjennomførte jeg flere tester med andre bekjente før intervjuene. Applikasjonen jeg brukte for å gjøre lydopptak var diktafon-nettskjema som er utviklet av Universitetet i Oslo. Denne applikasjonen gjør det umulig å spille av opptaket via telefonen da opptaket blir sendt til nettside man må bruke feide-innlogging på for å komme inn. Dette sikrer at det kun er jeg som har tilgang til lydopptakene. Intervjuene ble transkribert senest en uke etter intervjuet ble gjennomført, og lydopptakene ble deretter slettet.

3.5 Analyse og tolkning av data

Jeg har brukt det Tjora (2021) kaller SDI-metoden når det kommer til analyse av mine innsamlede data. SDI står for stegvis-deduktiv induktiv metode og ifølge Tjora (2021) er dette en metode som passer bra dersom man skal analysere kvalitativ data.

Kort sagt har den kvalitative analysen som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet.

Tjora, 2021, s. 216

Det første jeg gjorde i analysearbeidet med egen empiri var å kode de transkriberte intervjuene. Tjora skriver at man i SDI-metoden bruker empirinær koding, og det er det jeg prøvde å gjøre når jeg lagde mine koder. Kort sagt ble det mine informanter fortalte i intervjuene forkortet og laget mindre koder av. Jeg prøvde i størst mulig grad å unngå å fortolke, men forsøkte å gjengi hva informantene sa så etterrettelig som mulig. Jeg prøvde altså å lage mine koder tett opp mot hva som faktisk ble formidlet av informantene. Etter å ha kodet de tre intervjuene satt jeg igjen

med rundt 90 koder som jeg deretter plasserte i elleve kodegrupperinger. Seks av disse er små kodegrupper som ikke vil ha stort fokus i analysekapittelet, da noe av empirien i disse ikke er relevante for å svare på oppgavens problemstilling og det som jeg anser som relevant heller er knyttet sammen med de resterende kodegruppene. De fem resterende kodegruppene vil danne egne underkapittel i *kap. 4. Presentasjon av funn*.

3.6 Forskningsetikk

For å forsikre meg om at forskningsetiske retningslinjer er blitt fulgt når det kommer til å ivareta mine informanter har jeg i henhold til NSD sine retningslinjer skrevet et informasjonsskriv til de som skal delta som intervjuobjekter i masteroppgaven min. Dette skrivet ligger vedlagt (vedlegg 2). Når man driver med forskning er det viktig å ta hensyn til forskningsetiske retningslinjer og det juridiske aspektet rundt egen forskning. Det er flere ting å tenke på når man skal ta hensyn til forskningsetikk. Høgheim (2020) trekker frem selvbestemmelse og samtykke, at dette skal skje uten ytre press, at deltakeren skal få nok informasjon om forskningen de skal delta i, og at deltakerne skal gi tydelig uttrykk for om de vil eller ikke vil være med på prosjektet.

I informasjonsskrivet mine informanter fikk utdelt og signerte før intervjuet kommer det tydelig frem at deltakelse er frivillig, hva jeg vil undersøke, og en tydelig samtykkeerklæring som signeres dersom man ønsker å delta. Søknaden om prosjektet ble godkjent av NSD før intervjuene fant sted, noe som betyr at informasjonsskrivet og intervjuguiden er vurdert til å falle innenfor deres retningslinjer. Det samme gjelder punktene om personvern og taushetsplikt.

I informasjonsskrivet står det at:

Studenten som utfører intervjuet vil ha tilgang til lydopptaket gjort av intervjuet, men dette vil slettes når intervjuet er transkribert. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Ingen av deltagerne i studien vil kunne gjenkjennes når oppgaven publiseres.

Vedlegg 2

Det står også at alle personopplysninger vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet og godkjent, og at deltakerne når som helst både kan be om å få se, og få slettet opplysninger om seg selv. Mer om hvordan forskningsetikken overfor deltakerne i min studie blir ivaretatt kan leses i vedlegg 2. Over i dette kapittelet har jeg også skrevet om validitet (3.3) og personvern (3.4) noe

som er punkter som også vil falle under forskningsetikk. Vedlagt (vedlegg 3) ligger også NSD sin godkjenning av prosjektet.

3. 7 Forskningens kvalitet

Tjora (2021) skriver i sin bok om forskningens kvalitet og ulike kriterier for å sikre nettopp dette. Tjora trekker frem flere punkter for å sikre kvalitet i forskning, og jeg vil i dette delkapittelet redegjøre for hvordan jeg i min masteroppgave har prøvd å sikre denne kvaliteten.

3.7.1 Pålitelighet

Pålitelighet, eller reliabilitet handler om «intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet.» (Tjora, 2021, s. 259) Tjora skriver at SDI-modellen underbygger pålitelighet da den setter tydelige krav til hvordan både samle, men også analysere empiri for så å knytte den til teori. Siden jeg i denne masteroppgaven har brukt nettopp denne modellen vil dette bidra til pålitelighet i min forskning. Jeg har i metodekapittelet forsøkt å redegjøre for mine valg under hele forskningsprosessen.

Pålitelighet omhandler også om hvorvidt andre kan reprodusere empirien man har samlet inn ved å gjennomføre lignende forskning (Tjora, 2021). Dette er dog ifølge Tjora høyst problematisk når det kommer til kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning vil forskeren selv være sentral i prosessen med intervju og hverken forskeren selv, eller en annen forsker vil kunne gjenskape nøyaktig den samme empirien en gang til. Dette fikk jeg selv oppleve da jeg måtte gjennomføre et av intervjuene på nytt. Mye av informasjonen informanten kom med var lik som på det første intervjuet, men det var likevel to ulike intervju og svarene var ikke identiske.

Målet med kvalitative studier er altså ikke å gjøre studien repeterbar. I kvalitativ forskning handler pålitelighet derfor om å redegjøre for valgene man har tatt gjennom forskningsprosessen. Tjora (2021) trekker frem redegjørelse av «hvorfor en undersøkelse er gjennomført, hvordan den er gjort, hvilke valg som er tatt på hvilke tidspunkt, hvordan deltakerne er rekruttert, hvordan empirisk materiale er analysert, hvilke problemer som har oppstått og hva slags teori som er benyttet (...)» (Tjora, 2021, s. 164). Jeg har etter beste evne forsøkt å redegjøre for dette i metodekapittelet.

3.7.2 Gyldighet

Gyldighet, eller validitet handler om «en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man ønsker å finne svar på (...)» (Tjora, 2021, s. 260). Gyldighet handler altså om svarene man finner i forskningen svarer på det man faktisk lurer på. For å forsikre at jeg gjennom mine undersøkelser får svar på min problemstilling utarbeidet jeg en intervjuguide som vil være til stor hjelp i å finne de svarene jeg lurer på.

Gyldighet handler også om forskerens egne fortolkninger (Tjora, 2021) For å styrke gyldigheten med å ikke la egne tolkninger svare for informantene brukte jeg en empirinær tilnærming når jeg analyserte den innsamlede dataen. Jeg har også i delkapittel 3.3 redegjort for min relasjon til informantene. Jeg kjenner som nevnt alle mine informanter fra før, men strebet etter å holde en profesjonell linje under intervjuene. Fokuset under intervjuene var på intervjuguiden og spørsmålene jeg ønsket å stille. Eventuell «smalltalk» ble gjort etter at intervjuet var over. Fordelen med å ha informanter jeg har kjennskap til fra før er at det kan føre til at både jeg som forsker og de som informanter opplever større trygghet under intervjusituasjonen enn hva fremmede kan føle på.

Når det kommer til *generaliserbarhet* skriver Tjora (2021) at det handler om «forskningens *relevans* over ut over de enheter som faktisk er undersøkt (...)» (Tjora, 2021, s. 260) Siden dette er en kvalitativ studie er målet med denne oppgaven ikke å generalisere mine funn, men heller å se på utvalgte læreres erfaringer og refleksjoner rundt oppgavens tema. Tjora skriver at «For å sikre relevans ut over de data som er analysert i prosjektet, benyttes tidligere forskning og teorier som støttes opp under en større gyldighet og generaliserbarhet» (Tjora, 2021, s. 271). Jeg har i kapittel 2 prøvd å redegjøre for nettopp denne forskningen og teorien, for å sikre nettopp generaliserbarhet i denne kvalitative studien.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere den innsamlede dataen fra de tre intervjuene jeg har gjennomført. Som skrevet i metode-kapittelet brukte jeg Tjora (2021) sin SDI-modell i analysen av dataen. Jeg plasserte alle kodene jeg dannet meg i elleve ulike kodegrupper, hvor fem av de er de mest sentrale for denne oppgaven. De fem hovedgruppene er 1) Årsak til høyreekstreme holdninger, 2) I hvor stor grad er høyreekstreme holdninger et problem i skolen? 3) Hvordan handle i møte med høyreekstreme holdninger eller ytringer? 4) Hvordan arbeide forebyggende og 5) Samfunnsfaget sin rolle. Informantene vil bli omtalt som informant 1, informant 2 og informant 3. Jeg vil presentere funnene både ved hjelp av gjenfortelling av hva informantene har delt, men også ved bruk av direkte sitat. Med mindre noe blir spesifisert som mine egne refleksjoner er alt som blir presentert under basert på hva informantene har formidlet under intervjuene.

Før jeg begynner analysen vil jeg kort skrive litt om hvordan informantene forstår og definerer begrepet høyreekstreme holdninger. Et av de første spørsmålene jeg stilte informantene var nettopp hvordan de vil definere dette begrepet og her ser vi at de tre samfunnsfaglærerne har ulike definisjoner av begrepet. Informant 1 definerer høyreekstremisme som en gruppe mennesker som ser ned på en annen gruppe på bakgrunn av etnisitet, religion eller kultur. Informant 3 knytter begrepet opp mot andre begreper som rasisme, kvinnefiendtlighet, fremmedfiendtlighet og antidemokrati, mens informant 2 definerer høyreekstreme som langt til høyre politisk, med en gjennomgripende skepsis til etablissementet og en villighet til bruk av vold for å få gjennom politiske saker. For at alle informantene skulle få et relativt likt utgangspunkt før videre spørsmål om erfaringer og refleksjoner knyttet til høyreekstremisme ble det understreket at når jeg senere i intervjuet brukte begrepet høyreekstreme holdninger vil det både gjelde radikalt høyreekstreme som informant 2 beskriver, men også elever med holdninger som informant 3 legger i begrepet høyreekstremisme som igjen kan minne om definisjonen beskrevet i kapittel 2.1.1.

Informantene ble også spurt om de opplever at elevene er bevisste på hva begrepet høyreekstreme holdninger innebærer, og da svarte samtlige at elevene i 8. trinn har mindre kunnskap om hva høyreekstremisme er kontra elevene i 9. og 10. trinn. Informant 1 kunne fortelle at begrepet ble gjennomgått i forbindelse med 22. juli-markeringen i fjor, mens informant 2 og 3 svarte at elevene blir mer bevisst på begrepet og hva det innebærer etter at de lærer om andre verdenskrig i 9. trinn.

4.1 Årsak til høyreekstreme holdninger

I tillegg til å faktisk ha høyreekstreme holdninger trakk informantene frem at noen elever kom med høyreekstreme utsagn for å provosere eller for å «tøffe seg». Alle informantene nevnte også kunnskapsløshet som årsak. Det samme ble påvirkning fra andre, dette være hjemmefra, fra venner eller sosiale medier. Informant 1 trakk frem at noen elever ønsker å teste nye lærere, mens informant 2 også nevnte at «vi har ikke kommet helt opp på det nivået enda at det er hundre prosent likhet» som forklaring på hvorfor noen av guttene på skolen han jobber på har kvinnefiendtlige holdninger. Utenforskap ble også nevnt som årsak til hvorfor noen elever trekker mot miljøer som innehar høyreekstreme holdninger.

Gjennom intervjuet ble det i tillegg til spørsmålet som er direkte knyttet til hvorfor informantene tror noen elever kommer med høyreekstreme ytringer ramset opp flere årsaker til nettopp dette. Noen av årsakene kom som besvarelser på det faktiske spørsmålet, men flere av årsakene ble nevnt i forbindelse med egne erfaringer og oppfatninger av elever som har ytret disse holdningene. Eksempelvis kom informant 1 med uttalelsen «jeg tror det var mer en holdning hen hadde hørt hjemme, som hen hadde adoptert uten å ha reflektert så mye over dem» etter å ha fortalt om en elev som kom med et rasistisk utsagn i klasserommet.

4.2 I hvor stor grad er høyreekstreme holdninger og ytringer et problem i skolen?

Når det kom til informantene sine opplevelser av høyreekstreme holdninger i ungdomsskolene opplever alle informantene at det eksisterer høyreekstreme holdninger blant elevene på de tre ulike skolene. Samtidig opplevde ingen av informantene den typen radikale holdninger som knyttes til etablerte høyreekstreme organisasjoner er til stede på skolene. Det informantene møter blant elevene er altså høyreekstreme holdninger i form av rasisme, kvinnefiendtlighet og fremmedfrykt heller enn elever som trekkes mot organisasjoner med antidemokratiske verdier og som er villige til å bruke vold for å fremme sitt politiske budskap.

Det informantene trakk frem var spesielt rasistiske eller kvinnenedlatende holdninger eller ytringer. Alle informantene svarte at dette er noe de opplever. Informant 1 kunne fortelle om en hendelse fra høsten 2021 hvor en elev hadde uttalt at «alle innvandrere er skattesnytere som går på nav og som får penger hens foreldre har arbeidet for» og at når hen ble gammel nok til å stemme ved politiske valg ville hen ikke stemme på noen av partiene grunnet at alle partiene ville ha innvandring noe eleven omtalte som idiotisk.

Informant 3 forteller om hvordan mannlige og kvinnelige lærere blir behandlet og omtalt ulikt av elevene, eksempelvis delte informanten at han opplever at elevene, da spesielt guttene, hører mer etter på beskjeder og følger disse når de kommer fra mannlige lærere. Både informant 2 og 3 har nylig opplevd tilfeller med tegninger av nazi-symbol på skolen, hvor informant 2 har opplevd en markant økning av dette det siste skoleåret. I løpet av den uken som gikk mellom de to intervjuene som ble gjennomført av informant 2 hadde det som tidligere var blyanttegninger på pulter eskalert til tusj-tegninger på tavlen i klasserommet. Informanten presiserer likevel at han ikke tror det handler om høyreekstreme holdninger hos eleven som tegner symbolene, men om å provosere en medelev som er spesielt opptatt av å lese om og lære om 2. verdenskrig. Informant 3 opplever at en gruppe elever på skolen har grobunn for høyreekstreme holdninger og at noen av de eldre barna har både rasistiske, fremmedfiendtlige og kvinneundertrykkende holdninger. Det ble likevel trukket frem at det stort sett handler om enkelttilfeller av høyreekstreme ytringer hos enkelte av elevene.

Kort oppsummert opplever alle informantene at det er elever med høyreekstreme holdninger på skolene de jobber på. Det er dog ikke snakk om radikalt høyreekstreme elever med voldelig potensial, men elever med rasistiske og kvinnefiendtlige holdninger. Dette stemmer også overens med hva jeg hadde forventet å gjøre meg av funn.

4.3 Hvordan handle i møte med høyreekstreme holdninger

I delkapittelet over viste funnene at alle informantene har opplevd at høyreekstreme holdninger eller utsagn kommer til uttrykk i klasserommet. Dette delkapittelet vil handle om hva informantene enten selv gjør, eller hva de mener er viktig i møte med slike holdninger i klasserommet. I intervjuguiden (vedlegg 1) ble det stilt flere spørsmål knyttet til nettopp dette. Det første spørsmålet handler om hvordan informantene selv har håndtert slike situasjoner, det andre spørsmålet handler om hvordan de ville håndtert høyreekstreme holdninger i klasserommet på generell basis og det siste om hvordan de ville håndtert en spesifikk situasjon beskrevet i intervjuguiden. Da jeg begynte å kode svarene jeg fikk så jeg at informantene tenkte ganske likt på de tre spørsmålene.

Alle informantene mente at det er viktig å slå ned på høyreekstreme holdninger eller utsagn i klasserommet med en tydelig reaksjon på at slik oppførsel ikke er akseptabelt. Dette er noe de selv har gjort i møte med slike utsagn og sier er viktig for å sende et signal. Informant 1 forklarte

at det er viktig å ta tydelig avstand for å beskytte andre elever. Informant 2 og 3 sa at de ikke tror det har noen innvirkning på eleven som ytrer høyreekstreme holdninger, men at å slå ned på slike holdninger sender et tydelig signal til resten av elevene. Informant 1 sier også at hun har opplevd at kollegaer har sendt elever til rektor etter slike hendelser og opplever dette som ineffektivt på eleven det gjelder, men at det igjen handler om å beskytte medelever.

Samtidig påpeker informant 1 at det også er viktig å beskytte eleven som kommer med disse holdningene eller utsagnene da det ikke er ønskelig at eleven skal havne utenfor sosialt og kanskje bli mer isolert fra klassen. Derfor mener informant 1 at det kan være lurt å skape en debatt i klasserommet.

Å skape en diskusjon i klassen slik at man får reflektert i fellesskap kan være nyttig ifølge informant 1. Dette kan både føre til at andre elever får sagt sine meninger og til at eleven det gjelder kan forklare seg dersom det som ble sagt kom ut på en uheldig måte. Informant 1 har som tidligere nevnt selv nylig opplevd en hendelse hvor en elev uttalte «alle innvandrere er skattesnytere som går på nav og som får penger hens foreldre har arbeidet for». I den aktuelle klassen satt det flere elever som enten selv kommer fra andre land, eller som har foreldre som kommer fra andre land. Istedenfor å kun slå ned på uttalelsen for så å gå videre tok informantent tak i utsagnet og skapte en debatt i klasserommet. Da fikk andre elever forklart hva de tenkte om uttalelsen og også muligheten til å fortelle om sine foreldre som er innvandrere og som er i fullt arbeid. En elev fortalte også at foreldrene hadde flyktet fra krig og at moren ikke var i jobb på grunn av traumer fra dette. På denne måten fikk eleven med utsagnet både høre at de mange innvandrere faktisk er i arbeid, men også noen årsaker til hvorfor ikke alle er det. Informant 1 tror at dette hadde innvirkning på eleven og mente at eleven fikk reflektert over egne utsagn. I ettertid har eleven ikke kommet med lignende utsagn i klasserommet.

Det påpekes også av informantene at hvordan de kan handle i møte med høyreekstreme holdninger eller utsagn er avhengig av tid. Å kun slå ned på utsagn er et alternativ dersom en har dårlig tid eller det ikke passer seg å ta diskusjonen der og da, men dersom det er rom for det, forteller informant 2 også at han ville prøvd å skape en felles diskusjon i klassen. I tillegg trekker alle de tre informantene frem utfordrende eller utforskende spørsmål som en måte å reagere på, i alle fall dersom en elev kommer med drøye påstander og utsagn.

Et av spørsmålene i intervjuguiden lyder som følger:

11. Jeg har selv en kollega som har opplevd følgende situasjon: En elev uttaler "De jævla jødene fikk som de fortjente under 2. verdenskrig!" høyt i klasserommet. Hvordan ville du håndtert en slik uttalelse?

Vedlegg 1

Informant 1 sa at hun hadde spurt eleven som kom med utsagnet «Hvorfor mener du det?» og deretter spurt de andre elevene hva de tenker om utsagnet. Informant 2 sa at han ville problematisert utsagnet der og da og spurt eleven «Hva har jødene som gruppe gjort for å fortjene folkemordet på 40-tallet?». Informant 3 svarte at han spontant ville bedt om en begrunnelse og spurt eleven «Hva mener du med det? Hvorfor mener du det?». På dette spørsmålet ville alle tre informantene altså utfordret eleven med spørsmål. Informant 2 påpeker at eleven trolig ikke vil kunne ha en god begrunnelse eller greie å svare med noe som gir mening dersom hen hadde blitt utfordret med slike spørsmål.

Å stille utforskende spørsmål ble også tatt opp som en måte å håndtere høyreekstreme holdninger eller ytringer på flere ganger i løpet av intervjuene hos informantene. Med utforskende spørsmål menes spørsmål som får eleven til å tenke gjennom og begrunne utsagnet eller holdningen sin. Eksempelvis fortalte informant 2 at han i møte med kvinnefiendtlige holdninger ville spurt eleven «Vil vi være tjent med et samfunn hvor det er stor forskjell på hvilke rettigheter kvinner og menn har?» eller spørre eleven om hen mener det samme om sin egen mor, søster eller bestemor. I tillegg til å stille spørsmål trakk de tre frem at kontakt med hjemmet burde vurderes om nødvendig og at å holde igjen eleven etter timen for en prat også kan være lurt. Informant 1 påpekte også at det må arbeides ulikt med tanke på hvor elevene har hentet holdningene fra og hvor dypt de faktisk sitter, og at utforskende spørsmål kan hjelpe læreren å kartlegge nettopp dette.

Det er altså flere mulige måter å handle i møte med høyreekstreme holdninger i klasserommet ifølge informantene. Mye av det de trekker frem er likt, noe som viser at de har tro på de samme metodene. Å slå ned på høyreekstreme holdninger eller utsagn er viktig for å sende et signal til og for å beskytte medelever, men dersom det er tid og rom for det kan det være enda mer effektivt å skape en debatt i klassen og å utfordre eleven det gjelder med undrende og utfordrende spørsmål.

4.4 Hvordan arbeide forebyggende

En ting er å reagere på høyreekstreme holdninger eller utsagn i klasserommet når de kommer til uttrykk, men hvordan skal man arbeide forebyggende for å unngå at elever har slike holdninger eller kommer med slike uttalelser? I tillegg til at eksempler på forebyggende arbeid naturlig kom opp fra informantenes side under intervjuet ble informantene også spurt direkte om hva de tenker er viktig å legge vekt på når det kommer til forebyggende arbeid. Nedenfor vil jeg trekke frem hva informantene mener er viktig med nettopp dette.

Kunnskap er noe av det som ble lagt mest vekt på av alle informantene. Informant 1 trekker frem at å ha kunnskap om historie for så å reflektere rundt dette er viktig. Hun sier at «Historiefaget har et enormt potensial for å ta tak i slike ting. Her kan man se på hva som har skjedd, så kan man snakke om dette kan skje igjen. Hvorfor kan det skje igjen og hva er forskjellen på da og nå?». Informant 2 sier at:

Jeg tror det er viktig å forklare hva ting er. Ta for eksempel rasisme, det handler om at en tidligere har kategorisert mennesker etter ytre fremtoning, for eksempel form og farge på hår og farge på hud, så har man tillagt disse kategoriene egenskaper som det er veldig lite belegg for å hevde at de har.

Etter at elevene har fått mer kunnskap om hva rasisme er, sier informant 2 at man da kan se på konsekvensene rasisme har hatt, og diskutere og reflektere rundt dette. På spørsmål om hva som er viktig å legge vekt på når det kommer til forebyggende arbeid svarte informant 3 «Kunnskap. Kunnskap om hva disse holdningene fører til.» Kunnskap og å være bevisst på, og å reflektere over historien og konsekvensen av høyreekstreme holdninger er altså noe alle tre informantene trekker frem som sentralt når det kommer til forebyggende arbeid.

I tillegg til historiebevissthet sier informant 3 at arbeid med fordommer og feilinformasjon er viktig. Informant 1 og 3 trekker frem holdningsarbeid som en faktor når det kommer til forebyggende arbeid. Informant 1 sier at de i hennes klasse aktivt jobber med empati for å forebygge spesielt rasisme, noe som har vært et problem i hennes klasse. Informant 2 trekker frem at etikk er viktig, og informant 3 sier at empati og følelsesbasert opplæring kan virke forebyggende.

Alle tre informantene trekker frem arbeid med demokrati og medborgerskap som forebyggende når det kommer til høyreekstreme holdninger. Informant 3 skriver at «Høyreekstremisme

handler ofte mye om nasjonalisme og ekstremt nasjonalistiske holdninger, og har ofte tro på mer diktatur, så å jobbe med demokrati er også noe som forebygger høyreekstreme holdninger.» Informant 2 sier at han tror demokrati og medborgerskap er viktig spesielt når det kommer til antidemokratiske holdninger, og at det derfor vil være viktig også når det kommer til forebygging av høyreekstreme holdninger.

De tre informantene trekker frem mye av det samme når det kommer til forebyggende arbeid, men informant 1 trekker også frem relasjonsbygging, kildekritikk og dagsaktuelle tema når det kommer til å forebygge høyreekstreme holdninger eller utsagn. Dette kan en merke seg at de to andre informantene ikke snakket noe om i sine intervju. Grunnet forskning og teori på temaet vil relasjonskompetanse likevel bli trukket frem og diskutert videre i *kap. 5. Diskusjon*.

Hun sier at man forebygger med gode relasjoner og trekker frem både elev – lærer-relasjonen men også og elev – elev-relasjonen. Informanten forteller at det i hennes klasse er måttet blitt jobbet en del med relasjoner grunnet rasistiske holdninger og utsagn blant elevene, så det å ha et godt klassemiljø med elever som respekterer hverandre og sier fine ting til hverandre er viktig.

Informant 1 trekker også frem at det er viktig å arbeide med nyhetsbildet og med ting som skjer rundt oss akkurat nå. Hun sier at «I samfunnsfaget kan man jobbe mye forebyggende med å jobbe med ting som skjer i verden når det skjer.» og trekker frem krigen i Ukraina eller hvordan Donald Trump kan påvirke demokratiet er eksempler på dette. Det finnes mange konspirasjonsteorier der ute, så å undervise om hva som faktisk foregår rundt oss og reflektere med elevene om nettopp dette er viktig i det forebyggende arbeidet. Her trekker informanten også inn kildebevissthet og kildekritikk.

Informantene trekker altså frem flere ting de anser som viktige når det kommer til forebyggende arbeid knyttet til høyreekstreme holdninger i klasserommet. Kunnskap er nok det de legger aller mest vekt på, men refleksjonsarbeid, arbeid med holdninger, demokratiopplæring og relasjoner er også noen av de tingene de mener virker forebyggende.

4.5 Samfunnsfaget sin rolle

Siden dette er en samfunnsfaglig masteroppgave hvor jeg er ute etter samfunnsfagslærere sine refleksjoner og erfaringer stilte jeg også informantene spørsmålet «Hva tenker du er samfunnsfagets rolle eller ansvar når det kommer til dette arbeidet?».

Informant 1 svarte at «Å snakke om holdninger, å reflektere sammen og å diskutere sammen er det viktigste oppdraget til samfunnsfag.» Hun trekker også frem at historiefaget er svært viktig når det kommer til forebyggende arbeid. Samtidig sier hun at arbeid mot slike holdninger må gjøres i alle fag, og at det derfor er positivt at demokrati og medborgerskap er kommet inn i læreplanen som tverrfaglig tema.

Informant 2 svarte at «Samfunnsfaget og historie spesielt står jo veldig nært (dette arbeidet), så jeg tenker at det ikke er unaturlig at vi har et hovedansvar, og spesielt når det kommer til historiebiten.» Han sier at samfunnsfaget har et stort ansvar, men i likhet med informant 1 sier han at dette ansvaret, spesielt med ny læreplan vil spres ut over alle fag, og trekker spesielt frem KRLE-faget som viktig. Informant 3 trekker også frem historiedelen som viktig, og svarer at samfunnsfag, sammen med KRLE er hovedfagene når det kommer til arbeidet med høyreekstreme holdninger.

Informant 1 presiserer at det jo ikke kun er i samfunnsfagtimene man møter elever som kommer med høyreekstreme utsagn så alle lærere må trolig håndtere dette innimellom, men at det kanskje er mer naturlig å ta tak i slike utsagn i samfunnsfagtimene. I tillegg nevner jo alle informantene kunnskap om historie som forebyggende tiltak.

5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan kan norske samfunnsfaglærere håndtere høyreekstreme holdninger i klasserommet?* diskutere de empiriske funnene fra kapittel 4 og drøfte de opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2, men også ny teori som knyttes til funnene i analysen over. Ut fra analysen har jeg kommet frem til fem kategorier denne diskusjonen vil ta utgangspunkt i. De fire første kategoriene vil være knyttet til forebyggende arbeid når det kommer til høyreekstreme holdninger og utsagn. Dette fordi mye av det informantene trakk frem når de snakket om hva som er viktig i møte med høyreekstreme holdninger nettopp var det forebyggende arbeidet. Den siste kategorien vil fokusere på hvordan man som lærer kan reagere i øyeblikket et utsagn eller en holdning kommer til uttrykk.

Før jeg begynner å se på de ulike kategoriene jeg har satt opp vil jeg igjen sette søkelyset på å legitimere samfunnsfagets relevans når det kommer til høyreekstreme holdninger og arbeidet mot dette. Alle tre informantene mente at samfunnsfaget er ett av de viktigste fagene når det kommer til håndtering og forebygging av høyreekstreme holdninger eller utsagn, og de trakk spesielt frem historiefaget som viktig her. Selv om man i alle fag kan møte slike holdninger, og det med fagfornyelsen understrekes at demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema skriver Erdal at man i samfunnsfag gjennomgår tema som «demokrati, menneskerettigheter, inkludering, diskriminering, gruppefiendskap og utenforskap» (Erdal, 2021, s. 265). Det er derfor ikke urimelig å si at samfunnsfagets relevans når det kommer til arbeid med høyreekstreme holdninger i stor grad er til stede.

5.1 Kunnskap og historiebevissthet

Som nevnt i avsnittet over trakk alle informantene historiefaget frem som begrunnelse på hvorfor arbeid med høyreekstreme holdninger er relevant for samfunnsfaget. I dette underkapittelet vil jeg se nærmere på hvordan kunnskap og historie kan virke forebyggende.

Informant 1 sa at kunnskap om historie og evnen til å reflektere rundt den er viktig når det kommer til forebygging av høyreekstreme holdninger. Hun mener at å se på hva som tidligere har skjedd, diskutere forskjeller på fortid og nåtid, og å diskutere med elevene om lignende ting kan skje i nåtiden er viktig. Almlid og Reitan (2021) skriver i sin bok om begrepet historiebevissthet, noe flere av informantene også nevnte i sine intervju. De skriver at historiebevissthet handler om «alle våre forventninger, følelser og håp om fremtida er farget av

fortolkninger av fortida og den virkeligheten vi lever i akkurat nå.» (Almlid & Reitan, 2021, s. 195) Tanker om, og tolkning av fortid, nåtid og fremtid henger altså sammen, og det er når elevene forstår dette at de vil greie å se på seg selv som historiske aktører. Forfatterne påpeker likevel at historiebevissthet «i veldig stor grad utvikles utenfor skolen.» (Almlid & Reitan, 2021, s. 195) Dette kan være i møte med filmer, litteratur, spill eller gjennom museumsbesøk. Som lærere kan vi derfor ta i bruk slike virkemiddel i undervisningen om man ønsker å utvikle elevenes historiebevissthet.

Erdal (2021) trekker også frem kunnskap som middel for å bekjempe rasisme. I likhet med flere av informantene mener Erdal at kunnskap i seg selv ikke er nok, men at man også må kunne reflektere kritisk rundt historien for at den skal virke forebyggende. Selv om informantene trakk frem kunnskap som noe av det de anser som viktigst i det forebyggende arbeidet, er både de og Erdal (2021) altså enige om at kunnskapen elevene blir presentert for må bearbeides på et vis for at den skal ha noen nytte når det kommer til kampen mot rasisme og høyreekstremisme. Problemet med dette, er som Erdal skildrer, at det i den norske skole er vanlig å undervise om store mørke hendelser i historien. Dersom læreren ikke er bevisst på det, kan det være vanskelig for elevene å se en sammenheng mellom fortiden og nåtiden. Når man trekker frem ekstreme hendelser, som holocaust, kan det være lett for elevene å utelukkende se på dette som fortid og se historie som noe irrelevant for nåtiden. Lund (2016) skriver også i boka *historiedidaktikk* at forskning viser at elever i ungdomsskolealder ser på nåtid og fortid som noe separat og uten sammenheng. Han skriver at historisk kunnskap for mange elever opptrer som «[...] isolerte hendelser, sterkt avgrenset i tid og rom [...]» (Lund, 2016, s. 42). Om det er tilfellet vil da ikke kunnskap og historie ikke nødvendigvis bidra til det forebyggende arbeidet.

I historiefaget hører vi ofte at vi må *lære av historien*, men hvordan kan en lære av historien dersom elevene ser på historiske hendelser som noe helt separat fra det livet de lever? Det er som informant 1 trekker frem viktig å få elevene til å se sammenheng mellom historiske hendelser og nåtid. Som samfunnsfaglærer må man da prøve å mane til refleksjon hos elevene. Å diskutere hvordan slike hendelser oppstår og få elevene til å reflektere rundt om noe slikt kan skje igjen kan være et virkemiddel for å få til dette. En kan for eksempel utfordre elevene til å finne likheter mellom andre verdenskrig og nåtidens krig i Ukraina. Har Putin sin invasjon av Ukraina noen fellestrekk med Hitler sin invasjon av Polen? Dersom elevene får reflektere rundt slike tema vil det både aktualisere historien, men også kunne vise hvordan historie er relevant til nåtid.

Erdal (2021) skriver at dersom elevene lærer om brutaliteten jødene ble utsatt for under andre verdenskrig vil de motiveres til å stå opp mot lignende ideologier i dag, noe som støttes av informant 3 som i sitt intervju sa at kunnskap om hva høyreekstreme holdninger har ført til av djevelskap vil virke forebyggende. Dersom elevene samtidig får et innblikk i brutalitetene som foregår i Europa akkurat nå tror jeg denne motivasjonen kan forsterkes. Jeg tror dette handler om å få elevene til å forstå konsekvensene av slike holdninger og ideologier for å vekke medfølelse og medlidenhet hos elevene. Å vite at andre har lidd på bakgrunn av noens holdninger vil trolig for mange bidra til et ønske om at lignende hendelser ikke skal gjenta seg, men forebygging knyttet til empati er noe jeg vil diskutere nærmere i neste kategori (delkapittel 5.2).

Almlid og Reitan (2021) skriver også om begrepet *å lære av historien*. De omtaler dette som en dobbel tankeoperasjon hvor de kaller den ene operasjonen genetisk og den andre genealogisk. Genetisk historie er det de beskriver som klassisk undervisning mange vil kjenne igjen fra egen skolegang. Denne typen historie handler om å se på en hendelse og skaffe oss kunnskap om den gjennom å se på «sammenhenger, årsaker, virkninger, utviklinger og endringer» og tar utgangspunkt i at historie «alltid vender seg fremover fra et gitt punkt i fortiden, men ikke nødvendigvis helt frem til nåtida.» (Almlid & Reitan, 2021, s. 191)

Den andre tankeoperasjonen er det Almlid og Reitan (2021) kaller genealogisk historie. Her er ikke poenget å ha «kjennskap til utviklings- og endringslinjer gjennom historien, men å forstå hvorfor vi fra vårt eget ståsted her og nå har interesser og behov for å vende oss bakover i fortida.» (Almlid & Reitan, 2021, s. 192) Denne operasjonen handler ikke like mye om tilegning av kunnskap, men heller utvikling av ferdigheter, verdier og evnen til kritisk tenkning. Almlid og Reitan understreker at den ene tankeoperasjonen ikke er å foretrekke over den andre, men at de burde sees i sammenheng og vil styrke skolens demokratiopplæring. Dette er altså en måte man kan styrke historieundervisningen på for at elevene ikke kun skal inneha kunnskaper, men også verdier og ferdigheter.

Et annet aspekt knyttet til kunnskap er som informant 1 tar opp kildekritikk og bevissthet rundt hvor elevene finner informasjon. Igjen trekker informanten frem tema som Erdal (2021) også skriver om. Arbeid med nyhetsbildet er viktig for å aktualisere undervisningen i samfunnsfag (Erdal, 2021). I den forbindelse er det viktig å lære elevene å være kritisk til hvor de får

informasjonen fra, og hvordan de tolker denne informasjonen. Som lærere har vi et ansvar for å formidle god og riktig informasjon til elevene, men i en verden hvor elevene får mer og mer informasjon fra sosiale medier og kilder på nett vil det være svært viktig å gjøre de bevisste på kildekritikk.

Å lære om hvordan algoritmer fungerer blir her trukket frem av Erdal. Hun skriver at elever som har likt rasistisk innhold på nett trolig vil bli eksponert for lignende innhold senere også. Dette vil ifølge Erdal føre til at eleven vil få bekreftet de holdningene de har heller enn å se kritisk på informasjonen og stille spørsmål ved egne oppfatninger. Å gjøre elevene klar over dette kan bidra til at de nettopp vil kunne stille seg selv kritiske spørsmål til informasjonen de får.

Vi som lærere bør prøve å aktualisere aspektet med kildekritikk med noe elevene kan feste på knagger. Informant 1 trekker frem propagandaen tyskere ble utsatt for under andre verdenskrig som eksempel på hvorfor det å være kritisk til kilder er viktig. Siden vi, som beskrevet tidligere i dette delkapittelet, vet at elever ofte ser på historiske hendelser uten sammenheng med nåtiden kan man trekke frem Russland og hvilken informasjon befolkningen der får om den pågående krigen som eksempel på at dette er noe som kan skje i dag også. Dette vil dog være store ting og det man kanskje kan kalle verste utfall når det kommer til kildebevissthet, og faren her er at det kan virke for fjernt for elevene og deres egne liv. For at elevene skal forstå at det også er viktig for de å være kritisk til kilder og hvor informasjon kommer fra kan det være lurt å også knytte denne problematikken nærmere elevenes egne liv.

Undervisning som baserer seg på elevenes livsverden er noe Erdal (2021) tar opp i sitt bokkapittel. Dette handler om å være obs på konsekvensene av å undervise om de store og brutale sidene av historien. Erdal trekker frem rasisme som eksempel og skriver at de brutale sidene av historien kan bidra til å underkommunisere alvorlighetsgraden av den hverdagslige rasismen. Å basere undervisningen på elevene sine erfaringer og forkunnskaper kan derfor bidra til å gjøre ulike tema (i denne sammenheng knyttet til høyreekstreme holdninger) mer relevant for elevene, som igjen kan gjøre det lettere å reflektere rundt og relatere til disse temaene.

Kunnskap om historie blir både av informantene og Erdal (2021) trukket frem som et viktig forebyggende verktøy. Likevel ser vi at å lære om historie ikke er nok for at elevene skal lære av historien. For å få kritiske og reflekterte elever er det flere hensyn lærere må ta i

undervisningen. Man må blant annet få elevene til å se sammenheng mellom fortiden og nåtiden, lære de å være kildekritiske og også prøve å legge undervisningen nær elevenes egen livsverden. Likevel er det viktig å understreke at kunnskap ikke er nok når det kommer til arbeid med høyreekstreme holdninger. Holdninger henger i stor grad sammen med følelser (Allport, referert i Moldrheim & Lenz, 2019, s. 38), og derfor blir arbeid med empati også et viktig verktøy når det kommer til forebygging.

5.2 Empati og følelsesbasert opplæring i kampen mot fordommer

Alle informantene trakk frem kunnskap som viktig for å motvirke høyreekstreme holdninger, men Moldrheim (2014) skriver at selv om vi ofte kan høre at fordommer kan bekjempes med kunnskap er det mer komplekst enn som så. Dersom man kan endre en holdning med kunnskap mener Allport (referert i Moldrheim og Lenz, 2019) at det aldri var en holdning, men en misoppfatning. Holdninger er nemlig også knyttet til følelser, så dersom du kan nå noens følelser vil det være mer effektivt i arbeidet mot fordommer. «Allport mente at når vi får ny kunnskap, tilpasser vi denne til holdningen vi har. Det er altså følelsene som bestemmer holdningene, ikke kunnskapen.» (Moldrheim & Lenz, 2019, s. 38)

Informant 3 sier at arbeid mot fordommer er viktig når det kommer til forebygging og håndtering av høyreekstreme holdninger. Han nevner også at empati- og følelsesbasert undervisning kan være et forebyggende grep. Informant 1 sier at det i hennes klasse aktivt jobbes med empati for å forebygge rasisme. Det finnes flere måter jobbe med empati på i skolen.

Moldrheim og Lenz (2019) trekker frem perspektivtakning som metode. Perspektivtakning handler som tidligere nevnt om å prøve å ta perspektivet til en annen, og i denne sammenhengen til den du har fordommer mot. De skriver at dette både kan bidra til å utvikle evnen til å se en sak fra flere sider, men det kan også bidra til å utvikle empati. Det er flere måter en kan jobbe med perspektivtakning på og Moldrheim og Lenz trekker frem filmer, bøker og rollespill som ulike tilnæringsmåter. De presiserer dog at vi nok aldri greier å forstå andre mennesker fult og helt, så denne metoden har noen begrensninger. Likevel kan nok flere elever respondere positivt på perspektivtakning og det kan være en effektiv måte å utvikle empati på.

Likevel vil jeg trekke frem et av spørsmålene fra intervjuguiden og fortelle litt om konteksten.

Spørsmål 11 lyder som følger:

Jeg har selv en kollega som har opplevd følgende situasjon: En elev uttaler "De jævla jødene fikk som de fortjente under 2. verdenskrig!" høyt i klasserommet. Hvordan ville du håndtert en slik uttalelse?

Vedlegg 1

Da jeg vinteren 2022 jobbet på en skole i Trondheim fikk jeg høre av en kollega at en elev hadde uttalt "De jævla jødene fikk som de fortjente under 2. verdenskrig" høyt i klasserommet i forbindelse med lesing av en bok om to jødiske menn på flukt fra datidens Nazi-tyskland. Her ser vi altså et eksempel på at perspektivtaking ikke nødvendigvis er en metode som alltid vil virke. Man kan også diskutere om denne typen perspektivtaking ikke var tilstrekkelig for at eleven utviklet empati for karakterene i boka. Kanskje er det snakk om en elev som ikke er glad i å lese bøker, og derfor ikke har kapasitet eller lyst til å leve seg inn i historien den leser om. Det er mulig at en annen form for perspektivtaking kunne bidratt til utvikling av empati for denne eleven. For elever som ikke liker å lese, vil kanskje å se film etterlate større inntrykk. Dette kan være verdt å undersøke om man som lærer møter slike uttalelser, men det skal nevnes at problemer knyttet til høyreekstreme holdninger ofte er komplekse, og man kan ikke forvente en fasit på hvordan de løses.

Allport mener at «erfaringer og møter med andre mennesker fra grupper man har fordommer mot, er det viktigste vi kan gjøre for å bryte ned fordommer.» (Allport, referert i Moldrheim og Lenz, 2019, s. 38) Moldrheim (2014) trekker også frem norske undersøkelser som viser til at nordmenn som er venner med innvandrere også er mer positivt innstilt til innvandrere, noe som støtter Allport sin teori. Det poengteres likevel at man ikke vet om disse nordmennene hadde en mer positiv innstilling før de ble kjent med innvandrere eller ikke.

Som lærere har vi ansvaret for å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø (Hauge, 2012). Dersom vi tar dette ansvaret på alvor og faktisk greier å skape et inkluderende læringsmiljø vil det også finnes rom for gode møter mellom elevene i klassen. For at dette skal virke forebyggende med tanke på fordommer og høyreekstreme holdninger vil det være en forutsetning at klassen består av elever med bredt mangfold. Dette kan omhandle kulturell eller religiøs bakgrunn, men også om aspekter som legning og kjønn. Moldrheim og Lenz (2019) tar

i sin artikkel opp flere punkter en må tenke på for at disse møtene mellom ulike elever skal være positive og produktive:

1. Institusjonell støtte – på en skole vil dette for eksempel si støtte fra lærer og/eller skoleledelse.
2. Å møtes på likefot – dette betyr at både formelle og uformelle hierarkier eller statusforskjeller bør reduseres eller oppheves.
3. Møtene må foregå over tid fordi man må investere i de sosiale relasjonene.
4. Gruppene som skal bygges sammen («integreres»), bør ha et felles mål. I skolekontekst er det naturlig å knytte målene til læringsaktiviteter.

Allport, 1953 [1979] referert i Moldrheim & Lenz, 2019, s. 38

Positive møter kan bidra til å redusere fordommer, men negative møter kan i samme grad bidra til å forsterke fordommene (Moldrheim, 2014) så det er viktig å ta seg tid til, og sette seg inn i hvordan man kan legge til rette for at møtene skal bli positive. Støtte fra læreren blir nevnt som positivt, og dette er kanskje det enkleste punktet for læreren å greie å gjennomføre. Når en jobber med dette vil jo lærerens motivasjon for gode møter og reduisering av fordommer være årsaken til hvorfor den prøver å legge til rette for nettopp dette. Videre er det viktig at elevene møtes på likefot, noe jeg tror vil kunne være det vanskeligste for en lærer å legge til rette for. De neste punktene handler om at det kan være tidkrevende å skape gode sosiale relasjoner, og at man derfor ikke kan forvente at fordommene forsvinner etter ett møte. Gruppene bør også ha felles mål å jobbe mot. Man skal ikke undervurdere verdien av lagfølelse og det å lykkes sammen.

Flere av informantene nevner altså empati som sentralt når det kommer til forebygging av fordommer og høyreekstreme holdninger, informant 1 sier også at det er noe de aktivt jobber med i hennes klasse for å redusere rasisme. I følge Moldrheim og Lenz (2019) er altså utvikling av empati, og følelsesbasert opplæring noe av det viktigste vi kan gjøre i kampen for å redusere fordommer. Det finnes ulike måter man kan jobbe med dette på i en klasse, men både perspektivtakning og å legge til rette for møter og å skape relasjoner mellom elever som har fordommer og de elevene de har fordommer mot kan være effektive metoder. Viktigheten av elevrelasjoner kommer i jeg tilbake til i delkapittel 5.4.

5.3 Demokratiopplæring

Alle tre informantene trekker frem arbeid med demokrati og medborgerskap som forebyggende når det kommer til høyreekstreme holdninger. Informant 2 og 3 knytter dette spesielt til det antidemokratiske aspektet med høyreekstreme holdninger. Jeg vil argumentere for at elever med grunnleggende demokratiske verdier i få tilfeller vil inneha høyreekstreme holdninger. Dette fordi disse verdiene innebærer «(...) gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) Jeg tror at elever som respekterer de rundt seg og viser stor grad av toleranse ikke bare vil verdsette demokratiet, men heller ikke inneha rasistiske, kvinnedlatende eller fremmedfiendtlige holdninger. Erdal (2021) trekker også frem det demokratiske perspektivet når det kommer til å forebygge rasisme. Hun mener også at elever som forstår viktigheten av demokratiet vil verne om dets verdier.

I overordnet del av kunnskapsløftet står det at «Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier.» og at «Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) I opplæringsloven står det at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte». (Opplæringslova, 2022) Den norske skolen er altså lovpålagt å fremme demokratiet og dets verdier.

Regjeringen.no (2021) nevner demokratisk kompetanse og medborgerskap som viktige element for forebyggende arbeid i skolen. Informant 2 sa også i sitt intervju at «Jeg vil påstå at idealsamfunnet har en eller annen variant av demokrati ved seg» og trekker derfor frem demokratiopplæring som en del av det forebyggende arbeidet mot antidemokratiske krefter. Men som diskutert i teorikapittelet i denne oppgaven vet vi at kunnskap om demokrati ikke er nok for å gjøre mennesker til demokrater (Breivega, Rangnes & Werler, 2019). Derfor er kunnskap om demokrati heller ikke nok for å motvirke høyreekstreme holdninger hos elevene. Kunnskapsdepartementet (2017) påpeker at verdiene må fremmes ved hjelp av aktiv deltagelse gjennom hele skoleløpet. Dette betyr at elevene ikke bare må lære om, men gjennom demokratiske prinsipper (Stray & Sætra, 2015). Moldrheim (2014) skriver at å prøve å fremme demokratiet på udemokratiske måter fort kan bli motstridende.

Dette handler også om demokratisk danning. Danning handler om utvikling av både personlighet og moral og er ikke en kunnskap eller ferdighet som kan måles (Breivega, Rangnes & Werler, 2019). Det handler om verdier og holdninger vi bygger og utvikler i samspill med

andre mennesker. Informant 3 trekker frem holdningsarbeid som viktig med tanke på forebygging. Han sier at dette er noe de på skolen hans har ekstra fokus på da de er en mottaksskole og derfor har en del fremmedspråklige elever på skolen. Informant 1 understreker også at det er viktig å bruke tid på holdningsarbeid, noe som i stor grad kan knyttes til dannelsingsaspektet. Skolen har både et dannelsings og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Siden dannelse ikke kun har sammenheng med kunnskap, bekrefter dette igjen at demokratisk dannelse handler om mer enn kunnskap om demokratiet.

Clauida Lenz (2020) trekker i sin bok frem både Lev Vygotsky sin teori om å lære gjennom det sosiale og John Dewey sin teori om *learning by doing*. I Vygotskys teori trekkes det frem at sosiale praksiser og rammer har betydning for læring, og Lenz skriver at dette også gjelder demokratisk praksis.

Demokratisk deltagelse består av komplekse sosiale kommunikative prosesser som involverer den enkeltes kognitive så vel som emosjonelle og sosiale evner. Demokratilæring engasjerer dermed hele mennesket i sitt sosiale samspill med andre
Lenz, 2020, s. 43

Ifølge Lenz (2020) legger også Vygotsky vekt på modellering, men dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 5.4. Når det kommer til Deweys erfaringsbaserte handler det om å knytte kunnskap og ferdighet til egne erfaringer. Elevene må her selv delta i prosesser som angår dem. Et viktig aspekt med denne læringsteorien er at man også må reflektere rundt hva man gjør. Lenz skriver at «Deltakende og elevsentrerte metoder styrker elevens eierskap til egen læring, og samarbeidsorienterte og dialogiske metoder styrker samhandlingskompetansen (...)» (Lenz, 2020, s. 44).

Som lærer er det altså viktig å legge til rette for læring både gjennom sosiale og erfaringsbaserte metoder når det kommer til demokratiopplæring. Alle informantene trekker frem demokrati og medborgerskap som sentrale forebyggende midler, og om man greier å få elevene til å forstå viktigheten av demokratiske verdier vil det ifølge Erdal (2021) kunne forebygge rasisme, men jeg mener at det også vil kunne forebygge flere aspekter med høyreekstreme holdninger. Selv om demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema, noe informantene også påpeker, faller mye av tematikken som har med kunnskap om demokrati å gjøre på samfunnsfaget. Flere av informantene trakk frem holdningsarbeid som viktig, men kunnskap er som nevnt ikke nok for å endre holdninger. Som vi dog ser over kan ulike læringsteorier hjelpe til i arbeidet for at elevene skal lære å forstå de demokratiske prinsippene og leve etter dem.

5.4 Klasseromsledelse og relasjoner

«Relasjonen mellom lærer og elev er den mest betydningsfulle faktoren for læring.» (Hattie, 2009, referert i Moldrheim, 2014, s. 10) Som lærere har vår relasjon til elevene altså mye å si når det kommer til hvor godt de lærer. Moldrheim (2021) skriver i en kronikk for aftenposten at vi lærer best fra mennesker vi liker dersom vi også kjenner at de liker oss.

Informant 1 sa i sitt intervju at en god lærer-elev-relasjon kan virke forebyggende. De andre informantene kommenterte ikke relasjoner når det kommer til å håndtere høyreekstreme holdninger blant elevene, men siden Moldrheim (2021) skriver at gode relasjoner til eleven er det beste verktøyet vi har for å få elever over tid til å «kritisk reflektere rundt seg selv, sine handlinger og holdninger» vil jeg likevel trekke frem dette aspektet ved forebygging i denne oppgaven.

Både Moldrheim (2014) og Lenz (2020) trekker frem modellering. Om modellering og relasjoner skriver Moldrheim at «En lærer med gode relasjoner til elevene, som også velger å fremstå som en tydelig nyansert, reflektert og ikke stigmatiserende, kan i seg selv være en modell for elevene, og dermed påvirke elevene til å opptre fordomsfrie i ord og handling.» (Moldrheim, 2014, s. 10). Dette bekreftes også av Hauge (2012) som skriver at elever «lærer mye av hvordan lærere forholder seg til mangfold og forskjelligheter.» (Hauge, 2012, s. 113) Det er derfor sentralt at lærere ikke bare jobber med å skape gode relasjoner til elevene, men også selv innehar gode holdninger elevene kan lære av.

Det kan være verdt å merke seg at to av mine tre informanter ikke kommenterte relasjonsarbeid som forebyggende i sine intervju. Det er for meg ikke mulig å si om intervjuobjektene ikke mener at relasjonsarbeid er viktig i møte med høyreekstreme holdninger, eller om de etter mange års lærererfaring har innarbeidet så gode rutiner på dette arbeidet at de ikke tenker over dets viktighet, men at de ser på kunnskap som et hovedfokus i det forebyggende arbeidet kan vi ut fra empirien trekke slutninger til. Både fordi to av mine tre informanter ikke har gjort denne koblingen, og på bakgrunn av det Moldrheim (2014) skriver om viktigheten av relasjoner vil jeg inkludere relasjonsaspektet i denne drøftingen.

Allport (referert i Moldrheim & Lenz, 2019) trekker frem at elever ikke vil være åpne for læring og kritisk selvrefleksjon dersom de føler seg truet. I arbeid med høyreekstreme holdninger blir det derfor vesentlig at elever som kommer med slike holdninger eller ytringer ikke føler at

læreren angriper eleven, men opplever at læreren liker dem. Dette er arbeid som kan ta tid og være krevende dersom en lærer føler en må angripe et utsagn uten å angripe eleven, men som Moldrheim (2021) trekker frem blir lærere ofte glade i elevene sine. Det er derfor positivt å ha lærere som følger klasser over tid, da relasjonene da kan bli sterkere.

Mattsson (2019) skriver i sin artikkel i Dembraheftet 2 om konseptet empatisk nysgjerrighet. Som tidligere skrevet handler empatisk nysgjerrighet om vennlige samtaler med eleven som ytrer ekstreme holdninger. Moldrheim (2021) trekker også frem dette i sin kronikk og understreker at man ikke må undervurdere verdien av undring:

Vi kan fort bli brydd, usikre eller satt ut av folk som ytrer nedsettende og rasistiske utsagn. Det er lett å forstå at vi ønsker å skifte samtaletema og unngå ubehaget. Men verdien av å gå inn i temaet og vennlig stille de undrende spørsmålene, kan være stor.

Moldrheim, 2021

Empatisk nysgjerrighet kan altså være et grep som vil bidra til at relasjonen mellom læreren og eleven ikke forverres i møte med høyreekstreme utsagn.

En annen relasjon informant 1 trekker frem er elev-elev-relasjonen. Informanten sier at det i hennes klasse er fokus på elevrelasjoner grunnet rasistiske holdninger og utsagn blant noen av elevene, og mener at et godt klassemiljø med elever som respekterer hverandre og sier fine ting til hverandre er viktig. Elever som respekterer hverandre vil trolig uttrykke mindre rasisme enn elever som ikke har gode relasjoner til hverandre.

Å skape gode inkluderende læringsmiljø for elevene er også en oppgave som faller på læreren, faktisk er det en av de viktigste oppgavene en lærer har (Hauge, 2012). Hauge mener at å utvikle et positivt sosialt klima for elevene vil bidra til å skape rom for nysgjerrighet, åpenhet, samhold og solidaritet. Når elevene er trygge på hverandre vil terskelen for å snakke nedlatende om hverandre være høyere, og hatefulle ytringer og ekstreme holdninger vil derfor reduseres. Her kan vi også trekke inn at positive møter elevene imellom kan bidra til å redusere fordommer, som er beskrevet nærmere i delkapittel 5.2. Erdal (2021) trekker frem et eksempel på hvordan man gjennom undervisning kan bidra til elevenes eget ønske om inkludering. Hun skriver at man i arbeid med terrorhandlinger, som jo vanligvis vil ligge langt unna elevenes egen livsverden, kan man velge å studere gjerningsmenn som Anders Behring Breivik, Philip Manshaus og Henry Rinnan og prøve å finne fellestrekk. Her vil tema som utenforskap, både i

sammenheng med skole og arbeidsliv dukke opp. Dette kan ifølge Erdal bidra til at elevene skjønner at inkludering vil bidra til å redusere hat, som igjen kan bidra til at elevene ønsker et inkluderende klassemiljø. Et annet grep for å skape trygghet for elevene i klasserommet er å etablere ytringsnormer (Mathé og Sæther, 2021). Som beskrevet i teorikapittelet er ytringsnormer noe en klasse kan utarbeide i fellesskap for å klargjøre noen retningslinjer på hvordan de kan ytre seg i debatt eller diskusjoner. Disse normene kan både være til hjelp for læreren og elevene når de skal snakke om ubehagelige tema. Jeg tror at det å arbeide med et sett med normer for å få noen føringer når det kommer til hvordan en kan uttrykke seg vil hjelpe elevene å føle trygghet i diskusjoner og derfor kan bidra til inkluderende læringsmiljø som igjen kan virke forebyggende for høyreekstreme holdninger.

"Det inkluderende fellesskapet der alle er med og der alle er avhengig av hverandre, er et viktig ledd i det holdningsskapende arbeidet." (Hauge, 2012, s. 113) Selv om det kun var én av informantene som tok opp relasjoner som en forebyggende strategi forteller litteratur om temaet at både lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjonen er viktig for å skape inkluderende læringsmiljø som igjen vil virke forebyggende for intoleranse og ekstreme holdninger. Det at to av informantene ikke trakk frem dette som viktig betyr dog ikke at det ikke jobbes med relasjoner i deres klasser, det betyr bare at det kanskje ikke tenkes aktivt over at dette arbeidet virker forebyggende for høyreekstremisme.

5.5 Håndtering av høyreekstreme holdninger eller ytringer når de kommer til uttrykk

Frem til nå er det blitt diskutert hvordan man kan arbeide forebyggende mot høyreekstreme holdninger, men i dette delkapittelet skal vi se nærmere på hvordan lærere kan håndtere høyreekstreme holdninger eller utsagn når de kommer til uttrykk i klasserommet. Moldrheim og Lenz (2019) trekker frem fire punkt som er viktig i møte med krenkelser: støtte den som blir krenket, være tydelig på skolens verdigrunnlag, ivareta den som fornærmer og å skape gode forutsetninger for refleksjon hos den som har krenket (Moldrheim & Lenz, 2019 s. 35).

Når det forekommer krenkelser er skolen lovpålagt å gripe inn (Opplæringslova, 2022), og her finnes det flere måter for lærere å gripe inn på. Alle mine informanter mente at det er viktig å slå ned på høyreekstreme holdninger eller utsagn med en tydelig reaksjon på at slik oppførsel ikke er akseptabelt i klasserommet. Dette er noe de selv også praktiserer i møte med høyreekstreme holdninger eller utsagn. Informant 1 sier at det er viktig å ta avstand fra slike holdninger for å beskytte andre elever, og informant 2 og 3 sier også at å ta tydelig avstand vil

sende signaler til resten av elevene. Ved å slå ned på en høyreekstrem ytring vil læreren vise støtte til den som blir krenket og også være tydelig på skolens verdigrunnlag. Det en slik tilnærming kanskje ikke er like god på er å ivareta den fornærmede eller å skape forutsetninger for refleksjon hos den som har krenket.

Informantene påpeker dog at hvordan de reagerer på ekstreme utsagn eller holdninger er avhengig av tid og sted. De trekker frem at dersom en har mulighet for det vil det beste være å skape en diskusjon rundt hva som ble sagt slik at eleven får reflektert rundt egne ytringer. Å kun slå ned på en holdning ved enten å komme med fakta som motsier hva eleven har ytret, eller si «slik snakker vi ikke i mitt klasserom» vil trolig ikke endre elevens holdninger erkjenner informant 2 og 3. Moldrheim og Lenz (2019) trekker også frem at nulltoleranse i møte med fordommer ikke vil endre årsaken til at eleven har denne fordommen. Likevel kan det være fristende for læreren å gå for denne løsningen for å «få tilbake kontroll».

Som lærere kan vi dog føle behov for å reagere på utsagn for å gi uttrykk for egne holdninger, for at elevene som sitter rundt, ikke skal tvile på hvor de har oss, eller for at vi ønsker å gi en form for oppreisning til elever som er direkte eller indirekte berørt av utsagnet.

Moldrheim & Lenz, 2019, s. 43

Moldrheim og Lenz påpeker i artikkelen at å sette tydelige grenser med nulltoleranse kan føre til en adferdsendring, men ikke en holdningsendring. Her menes det at det kan få eleven til å slutte å komme med høyreekstreme ytringer i klasserommet når læreren er til stede, men at holdningen ikke vil forandre seg.

Siden det ideelle vil være å bidra til at eleven som har kommet med en ytring til å endre den negative holdningen vil derfor nulltoleranse være mindre effektivt. Hvorfor svarer da samtlige informanter at dette er en praksis de driver? De nevner tid og rom som avgjørende for hvordan de handler i møte med høyreekstreme holdninger. Når det kommer til tid handler det om tiden som er igjen av timen når utsagnet eller holdninger kommer til uttrykk. Er det fem minutter igjen av timen vil det ifølge informantene ikke være tilstrekkelig med tid for å skape en produktiv diskusjon som kan mane til refleksjon. Samtlige informanter påpeker likevel at de trolig ville holdt igjen eleven etter timen for en prat dersom de anser dette som nødvendig.

Når det kommer til rom ble det av informantene ikke utdypet hva de mente med dette, men da informant 3 fortalte om en elev på skolen som innehar høyreekstreme holdninger sa han at «I den klassen underviser jeg kun i matte, så vi har ikke gått så mye inn i det.» Jeg tolker det derfor

som at fag og ulike tema har sammenheng med når informantene tenker det er naturlig å ta tak i høyreekstreme holdninger hos elevene. Dersom denne oppfatningen stemmer vil det igjen legitimere samfunnsfagets rolle i arbeidet mot høyreekstreme holdninger.

Det trekkes også frem av informantene at det finnes flere grunner til at noen elever ytrer høyreekstreme holdninger i klasserommet. Dersom læreren tror at eleven kun kommer med en uttalelse for å provosere eller for å prøve å være morsom kan det nok fungere å slå ned på hva som blir sagt. Dette gjelder også dersom eleven kun vil teste læreren, som informant 1 trekker frem som mulig årsak. Her trenger man altså ikke å endre en holdning, men si ifra at utsagn kan være krenkende selv om eleven ikke mener det den sier. Her blir dog lærer-elev-relasjonen viktig. Som diskutert i forrige delkapittel er det viktig at elevene føler at læreren ikke ser ned på dem, så dersom relasjonen mellom eleven og læreren ikke er god, kan det virke skadende å slå ned på noe en elev har sagt.

At eleven ikke skjønner hva en selv sier ble også trukket frem som eksempel på hvorfor noen kommer med høyreekstreme ytringer. Her vil jeg anta at kunnskap vil være tilstrekkelig for å få eleven til å reflektere og endre mening, da det vil være snakk om en misoppfatning heller enn en holdning (Allport, referert i Moldrheim og Lenz, 2019). Men dersom det er snakk om en elev som faktisk innehar høyreekstreme holdninger blir man nødt til å bruke ulike grep i arbeidet med å bryte ned denne holdningen. Moldrheim og Lenz stiller spørsmål ved om vi heller bør «få en dreining mot refleksjon, relasjonsbygging og samhandling?» (Moldrheim & Lenz, 2019, s. 43) Om vi skal det, må vi legge bort tanken om at man kan få bukt med problemet raskt og permanent.

Dette er som sagt arbeid som vil ta tid og forebyggende arbeid blir i denne sammenheng svært sentralt. Lengre opp i oppgaven er det tatt opp flere ting som vil være relevant når det kommer til det forebyggende arbeidet, men det vil fortsatt komme situasjoner hvor læreren er nødt til spontant å reagere på høyreekstreme ytringer.

Da informantene ble spurt om hvordan de ville håndtere en situasjon hvor en elev uttaler "De jævla jødene fikk som de fortjente under 2. verdenskrig!" høyt i klasserommet. Samtlige informanter sa at de ville utfordret eleven med undrende eller utforskende spørsmål. Dette grepet ble også nevnt som en måte å håndtere høyreekstreme ytringer på flere ganger i løpet av intervjuene, ikke kun knyttet til dette spørsmålet. Å stille utfordrende spørsmål blir også tatt

opp av både Moldrheim og Lenz (2019) og Mathé og Sæther (2021) som et effektivt grep i møte med fordommer og ekstreme utsagn. Mattsson (2019) mener at å bruke empatisk nysgjerrighet i samtale med eleven kan bidra til at eleven ikke føler seg angrepet og trekker mer i retning av den høyreekstre holdningen, men heller vil bli mer åpen for kritisk selvrefleksjon. En vennlig og tålmodig lærer vil også bidra til å forsterke relasjonen med eleven, noe som vi også vet at virker forebyggende.

Selv om informantene ofte slår ned på høyreekstre holdninger i klasserommet mener de i likhet med Moldrheim og Lenz (2019) at dette trolig ikke vil endre en elevs holdninger. Det nulltoleranse gjør er å støtte den som blir krenket, og fremmer skolen (i alle fall læreren) sitt verdigrunnlag. Når man møter elever som faktisk innehar høyreekstre holdninger er det viktig å understreke at det ideelle jo vil være å endre eleven som kommer med krenkende uttalelser sin holdning, og i tillegg til å aktivt jobbe forebyggende kan empatisk nysgjerrighet bidra til kritisk selvrefleksjon fra elevens side. Dette forutsetter gode lærer-elev-relasjoner og at læreren tar seg tid til å stille eleven undrende spørsmål.

6. Avslutning

Jeg har i denne masteroppgaven gjennomført en kvalitativ studie for å undersøke hvordan norske samfunnsfaglærere tenker at de kan håndtere høyreekstreme holdninger i klasserommet. Ingen av mine tre informanter opplever radikaliserede høyreekstreme elever på skolen, men alle tre opplever høyreekstreme holdninger eller ytringer i form av rasisme, fremmedfiendtlighet og kvinnefiendtlighet. Informantene har gjennom sine individuelle semistrukturerte intervju trukket frem flere ulike måter å møte slike holdninger eller ytringer på, både når det kommer til forebygging og når det kommer til å stå i situasjoner hvor disse kommer til uttrykk.

Hovedfokuset til to av mine informanter handlet om kunnskapsaspektet for å forebygge holdninger og fordommer og trekker derfor frem historiefaget som viktig. Likevel ser vi at å lære om historie ikke er nok for at elevene skal lære av historien. For å få kritiske og reflekterte elever er det flere hensyn lærere må ta i undervisningen. Man må blant annet få elevene til å se sammenheng mellom fortiden og nåtiden, lære de å være kildekritiske og også prøve å legge undervisningen nær elevenes egen livsverden. Både informantene og teorien som er drøftet i denne oppgaven sier at undervisning knyttet til empati og følelser vil bidra til holdningsendrende arbeid. I følge Moldrheim og Lenz (2019) er utvikling av empati og følelsesbasert opplæring noe av det viktigste vi kan gjøre i kampen for å redusere fordommer, og det finnes flere metoder man som lærer kan bruke for å fremme empati.

Informantene trekker også frem demokratiopplæring som viktig i det forebyggende arbeidet. Elever med grunnleggende demokratiske verdier i få tilfeller vil inneha høyreekstreme holdninger, men det er i denne sammenheng igjen viktig å huske at kunnskap alene ikke vil endre noens holdninger. Som lærer er det derfor viktig å legge til rette for læring både gjennom sosiale og erfaringsbaserte metoder når det kommer til demokratiopplæring.

Selv om det kun var informant 3 som trakk frem viktigheten av relasjoner i arbeid mot høyreekstreme holdninger viser teorien som er drøftet i denne oppgaven at både lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjonen er viktig for å skape inkluderende læringsmiljø som igjen vil virke forebyggende for intoleranse og ekstreme holdninger.

Når det kommer til å stå i situasjoner hvor høyreekstreme holdninger eller utsagn kommer til uttrykk i klasserommet svarte alle informantene at de av hensyn til de andre elevene slår ned på dette. Likevel påpeker de at dersom det er tid og rom for det vil de ta seg tid til å stille

utforskende spørsmål og skape diskusjoner i klasserommet. Både informantene og Moldrheim og Lenz (2019) er klare på at nulltoleranse ikke vil endre holdningen til den som har kommet med en ytring, men det å stille utfordrende spørsmål og bruk av empatisk nysgjerrighet (Mattsson, 2019) kan bidra til at eleven åpner seg for kritisk selvrefleksjon.

Jeg har i denne oppgaven prøvd å drøfte min innsamlede empiri opp mot hva jeg anser som relevant teori for å svare på problemstillingen *Hvordan kan norske samfunnsfaglærere håndtere høyreekstreme holdninger i klasserommet?*

Problemer knyttet til høyreekstreme holdninger er ofte komplekse og man kan ikke forvente en fasit på hvordan de løses. Siden dette er en kvalitativ studie vil jeg heller ikke konkludere med hva lærere *skal* gjøre i møte med slike holdninger eller utsagn i klasserommet. Poenget med denne studien var heller å undersøke hva noen samfunnsfaglærere erfarer og tenker om dette temaet og sammen med teori diskutere hva norske samfunnsfaglærere *kan* gjøre i møte med høyreekstreme holdninger i klasserommet.

Litteraturliste

- Almlid, G., K. & Reitan, J. (2021). *Historie og demokrati – Norsk historie etter 1900 – for demokratiets framtid*. Vigmostad & Bjørke AS
- Bjørge, T. (2018a) *Høyreekstremisme i Norge: Utviklingstrekk, konspirasjonsteorier og forebyggingsstrategier*. Hentet 23/11-21 fra <https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/2568904/hoyreekstremisme.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Breivega, K., M., R., Rangnes, T., E. & Werler, T., C. (2019) Demokratisk danning i skole og undervisning. I Breivega, K., M., R & Rangnes, T., E. (red.) (2019) *Demokratisk danning i skolen – Tverrfaglige empiriske studier*. Hentet 29/11-21 fra https://www.idunn.no/demokratisk_danning_i_skolen/1_demokratisk_danning_i_skole_ogundervisning
- Dembra.no (u.å.) *Hva er Dembra?* Hentet 5/12-21 fra <https://dembra.no/no/om-dembra/>
- Erdal, S., F. (2019) *Samfunnsfag som arena for å undervise om og forebygge rasisme*. I Erdal, S., F., Granlund, L. & Ryen, E. (Red) (2021) *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Gereluk, D. (2012) *Education, Extremism and Terrorism: What should be taught in citizenship education and why*. Continuum International Publishing Group.
- Gran, M., Simonsen, C. & Svendsen, C. (2020) *PST tror korona-pandemien kan føre til at flere blir høyreekstreme*. Hentet 6/11-21 fra <https://www.nrk.no/norge/pst-tror-korona-pandemien-kan-fore-til-at-flere-blir-hoyreekstreme-1.15059571>
- Haram, O & Skålevik G., A. (2021). *Ti år etter 22 juli: Flere høyreekstreme med voldelig potensial i Norge*. Hentet 2/11-21 fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/V16pzl/ti-aar-etter-22-juli-flere-hoyreekstreme-med-voldelig-potensial-i-norge>
- Hauge, A.-M. (2012). *Den flerkulturelle skolen*. 2. utgave. Universitetsforlaget.
- Heir, T., Stang, L., Ryste, M., L., Njølstad, O., Refsdal, N., O. & Karki F., U. (2021) *Terrorangrepene i Norge 22. juli 2011*. Hentet 12/12-21 fra https://snl.no/terrorangrepene_i_Norge_22._juli_2011
- Hovde, K., Svensson, P. & Thorsen, D., E. (2021) *Demokrati*. Hentet 24/11-21 fra <https://snl.no/demokrati>
- Høgheim, S. (2020) *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget
- Iversen, L., L. (2014) *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jupskås, A., R. (2019). *Høyreekstremisme*. Hentet 23/11-21 fra <https://snl.no/h%C3%B8yreekstremisme>
- Justis- og beredskapsdepartementet (2020) *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet 29/11-21 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a7b49e7bffa4130a8ab9d6c2036596a/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme-2020-web.pdf>
- Kjøll, G (2019) *Ytring*. Hentet 12/12-21 fra <https://snl.no/ytring>
- Kulturdepartementet (2020) *Regjeringens strategi mot hatefulle ytringer 2016–2020*. Hentet 29/11-21 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/09fc5dbac22043dda68cfd97d3d2909/status-strategi-mot-hatefulle-ytringer-mai-2020.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 7/3-22 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2022) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 28/4-22 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen* (1. utgave. ed.). Pedlex.
- Lenz, C., Moldrheim, S., & Gambert C. (2019) *Dembra nr 2*. Hentet 30/11-21 fra https://dembra.no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf
- Lenz, C. & Moldrheim, S. (2019) «Nulltoleranse» - fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkende adferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. Hentet 30/11-21 fra https://dembra.no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf
- Mathé, N., E., H. & Sæther, E (2021) *Klasseledelse og utvikling av ytringsnormer i samfunnsfag*. I Erdal, S., F., Granlund, L. & Ryen, E. (Red) (2021) *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Mattsson, C. (2019) *Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet*. Hentet 30/11-21 fra https://dembra.no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf
- Moldrheim, S. (2014). *Kløkt og fordom: Om holdningsendring i klasserommet*. FLEKS. Hentet 27/10-21 fra <https://journals.oslomet.no/index.php/fleks/article/view/841/752>
- Moldrheim, S. (2021). *Hva bør lærere gjøre i møte med ekstreme utsagn fra elever?* Hentet 21/6-21 fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/eKAXJO/hva-boer-laerere-gjoere-i-moete-med-ekstreme-utsagn-fra-elever>
- Nilssen, V. (2019). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Politiet.no (u.å.) *Hatefulle ytringer på nett*. Hentet 12/12-21 fra <https://www.politiet.no/tjenester/tips-politiet/hatefulle-ytringer-pa-internet/>
- Politets sikkerhetstjeneste (2021) *Nasjonal trusselvurdering 2021*. Hentet 21/6-21 fra https://www.pst.no/globalassets/artikler/trusselvurderinger/nasjonal-trusselvurdering-2021/ntv_2021_final_web_1802-1.pdf
- Regjeringen.no (2016) *Aktuelle tiltak mot radikaliserings*. Hentet 27/11-21 fra <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliseringsveileder/aktuelle-tiltak-mot-radikaliseringsveileder/id2398412/>
- Regjeringen.no (2016) *Begreper, ord og uttrykk i arbeid mot radikaliserings og ekstremisme*. Hentet 28/4-22 fra <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliseringsveileder/begreper-ord-og-uttrykk/id2398413/>
- Regjeringen.no (2021) *Hatefulle ytringer*. Hentet 27/11-21 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-inkludering/likestilling-og-inkludering/regjeringens-arbeid-mot-hatefulle-ytringer/id2510986/>
- Sjøen, M., M. & Mattsson, C. (2019) *Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts*. Hentet 8/5-22 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17539153.2019.1693326>
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. & Osler, A., H. (2017) *Intercultural empathy among Norwegian students: an inclusive citizenship perspective*. Hentet 8/5-22 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2017.1357768>
- Stray, J., H. & Sætra, E. (2015) *Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole - En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger*. Hentet 8/5-22 fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-06>
- Svartdal, F. (2020) *Holdning*. Hentet 4/12-21 fra <https://snl.no/holdning>
- Sætra, E. (2020) *Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good*

- Practice*. Hentet 8/5-22 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Thorsen, D., E. (2019) *Radikal*. Hentet 28/4-22 fra <https://snl.no/radikal>
- Teigstad, E. (2021) *Terrorangrepet mot al-Noor moskeen i Bærum*. Hentet 12/12-21 fra <https://www.Overgrep.no/terrorangrepet-baerum/>
- Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 4. utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Trysnes, I, & Skjølberg, K., H., W. (2022) *Ekstreme ytringer i klasserommet. I Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* av Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M. K. (Red) (2022)
- Zaman, K., Lie, F., Eldorhagen, C. (2021) *PST advarer: - Barn kan være farlige*. Hentet 12/12-21 fra <https://www.tv2.no/a/11883974/>
- Zembylas, M. (2019) *The affective dimension of far right rhetoric in the classroom: the promise of agonistic emotions and affects in countering extremism*. Hentet 8/5-22 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2019.1613959>

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide master samfunnsfag

Kvalitativt semistrukturert intervju

1. Hvor lenge har du jobbet som samfunnsfaglærer?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvilke trinn underviser du på?
4. Hvor mange klasser er du samfunnsfaglærer i?
5. Hva legger du i begrepet "høyreekstreme holdninger"?
6. Har elevene lært om høyreekstreme holdninger i ungdomsskolen?
7. Opplever du at de er bevisst på hva begrepet innebærer?
8. Har du noen ganger opplevd høyreekstreme holdninger eller utsagn i klasserommet?
Gjerne utdyp.
 - a) Eventuelt: Hvordan håndterte du dette?
 - b) Eventuelt: Er det et aktuelt problem i noen av dine klasser?
9. Vet du om skolen du jobber på, eller om andre kollegaer har opplevd høyreekstreme holdninger eller utsagn i klasserommet? Gjerne utdyp.
 - a) Eventuelt: Vet du hvordan dette ble håndtert?
 - b) Eventuelt: Er det et aktuelt problem på skolen du jobber på?
10. Hva tenker du er viktig i møte med slike holdninger eller utsagn i klasserommet?

11. Jeg har selv en kollega som har opplevd følgende situasjon: En elev uttaler "De jævla jødene fikk som de fortjente under 2. verdenskrig!" høyt i klasserommet. Hvordan ville du håndtert en slik uttalelse?
- a) Hva tenker du at en lærer bør gjøre der og da når en eller flere elever ytrer slike drøye eller provoserende holdninger?
 - b) Hva tenker du er viktig at en lærer gjør i ettertid av en slik hendelse?
12. Hvorfor tror du noen elever kommer med høyreekstreme ytringer eller utsagn?
13. Har skolen en handlingsplan for hvordan møte slike situasjoner?
14. Hva tenker du det er viktig å legge vekt på når det kommer til slikt forebyggende arbeid?
15. Hva tenker du er samfunnsfagets rolle eller ansvar når det kommer til dette arbeidet?
16. Har du opplevd en utvikling av høyreekstreme holdninger eller ytringer i klasserommet de siste årene?
- a) Eventuelt: Hvorfor tror du det er slik?
17. Er det noe mer om temaet du du ønsker å dele som du ikke har fått sagt?

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet Masteroppgave grunnskolelærer med fordypning i samfunnsfag?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norske samfunnsfaglærere kan håndtere høyreekstreme holdninger i klasserommet. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal i vår skrive en masteroppgave som del av grunnskoleutdanningen 5-10. Jeg skal skrive i faget samfunnsfag og problemstillingen for oppgaven er "Hvordan kan norske samfunnsfaglærere håndtere høyreekstreme holdninger i klasserommet?" For å svare på denne problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre kvalitative intervju med samfunnsfaglærere fra ulike ungdomsskoler.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden formålet med studien er å undersøke hvordan norske samfunnsfaglærere kan håndtere høyreekstreme holdninger i klasserommet ønsker jeg å spørre deg, som norsk samfunnsfaglærer, om du vil delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det et kvalitativt semistrukturert intervju med 17 spørsmål. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, men dette vil slettes når det er blitt transkribert.

Spørsmålene vil i hovedsak omhandle refleksjoner og eventuelle erfaringer rundt høyreekstreme holdninger i klasserommet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Studenten som utfører intervjuet vil ha tilgang til lydopptaket gjort av intervjuet, men dette vil slettes når intervjuet er transkribert. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Ingen av deltagerne i studien vil kunne gjenkjennes når oppgaven publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er sommeren 2022. Lydopptak av intervjuet vil som nevnt bli slettet når intervjuet er transkribert, og øvrige personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Nord universitet ved

Student:

Mette Rønning Aune

Kontaktinformasjon:

metteau@hotmail.com

Telefon 46 88 64 20

Veileder for masteroppgaven:

Ingvill Bjørnstad Åberg

Kontaktinformasjon:

Ingvill.b.aberg@nord.no

Telefon 74 02 26 17

Vårt personvernombud:

Toril Irene Kringen

Kontaktinformasjon:

personvernombud@nord.no

Telefon 74 02 27 50

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([HYPERLINK](mailto:personverntjenester@nsd.no)
"mailto:personverntjenester@nsd.no" personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21
17.

Med vennlig hilsen

Ingvill Bjørnstad Åberg
(veileder)

Mette Rønning Aune
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Masteroppgave grunnskolelærer med
fordypning i samfunnsfag" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et kvalitativt semistrukturert intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning NSD

Vurdering

☰ 06.01.2022 ▾ 

Referansenummer

280958

Prosjekttittel

Masteroppgave grunnskolelærer med fordypning i samfunnsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektperiode

01.08.2021 - 01.08.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
06.01.2022	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 06.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2022.

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi 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).

Nettskjema-diktafon er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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 oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!