



Høgskulen på Vestlandet

Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUSA550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

| | | | |
|-----------------------|----------------------------|------------------------|----------------------------|
| Startdato: | 02-05-2023 09:00 CEST | Termin: | 2023 VÅR2 |
| Sluttdato: | 15-05-2023 14:00 CEST | Vurderingsform: | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| Eksamensform: | Masteroppgave | | |
| Flowkode: | 203 MGUSA550 1 O 2023 VÅR2 | | |
| Intern sensor: | (Anonymisert) | | |

Deltaker

| | |
|---------------------|-----|
| Kandidatnr.: | 217 |
|---------------------|-----|

Informasjon fra deltaker

| | |
|----------------------|-------|
| Antall ord *: | 29381 |
|----------------------|-------|

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

| | |
|-----------------------------------|---|
| Gruppenavn: | (Anonymisert) |
| Gruppenummer: | 10 |
| Andre medlemmer i gruppen: | Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe |

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

22. Juli-undervisning og forebygging mot ekstremisme og radikalisering i skolen.

22. July and Preventing Radicalisation and Extremism in schools.

Ole Aglen

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn, MGUSA550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veileder: Kjetil Knaus Fosshagen

Innleveringsdato: 15.05.2023

Forord

Dette studie har bydd på masse læring, nye venner, og generelt sett vært en svært positiv opplevelse. Jeg vil også takke min nærmeste familie mamma, pappa og mormor for å ha støttet meg gjennom skolegangen min fra grunnskolen til høyere utdanning.

Masterprosjektet mitt har bydd på mange oppturer og nedturer, men jeg vil rekke ut en takk til lunsjgruppen som har vært en stabil kilde for glede.

Jeg vil også gi en ekstra takk til, Ambjør Mattisgard, Lene Norr, Sølvi Tunge, Johanna Aglen, og Bjørg Aglen for å ha hjulpet meg med korrekturlesning av oppgaven.

Sammendrag

Forebyggelse av radikaliserings og ekstremisme i skolen har blitt mer fremtredende i senere tid. Dette er et nytt fenomen i skolen hendelser som 9/11 og 22. juli. Masteroppgaven vil forsøke å undersøke hvordan 22. juli-undervisning er i skolen, og hva slags rolle forebyggelse får i 22. juli-undervisning og i skolen. Jeg har undersøkt forebyggelse i skolen gjennom å utføre kvalitative intervjuer med ungdomsskolelærere, og utførte en kvalitativ innholdsanalyse av relevante styringsdokumenter og intervjuene. For å analysere intervjuene og styringsdokumentene har jeg funnet to tilnærminger til forebyggelse som jeg kaller for sårbarhets- og motstandsdyktighetstilnærming, og en diskurs som jeg kaller den geopolitiske diskursen. Disse tilnærmingene og diskursen er basert på analyser som er gjort av Martin. M Sjøen og Christer Mattson. Jeg vil også bruke Michael Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrati, og Harald Grimen og Anders Molander (2008) sin teori om profesjonelt skjønn for å se på relasjonen mellom styringsdokumentene, og intervjuet til lærerne. Det jeg fant var at det så ut til at de to dominerende tilnærmingene blant lærere og i styringsdokumentene var sårbarhets- og motstandsdyktighetstilnærming. Den geopolitiske diskursen var mindre representert hos lærere og i styringsdokumentene. Når det gjelder forholdet mellom lærere og styringsdokumentene var det mindre rom for skjønn når det gjaldt 22. juli-undervisningen. Men, det var større rom for skjønnsvurderinger i hvordan lærerne vil innlemme de ulike tilnærmingene til forebyggelse. Dette viste seg blant annet i at lærerne og LK20 hadde mindre fokus på identifisering og rehabilitering av radikalisererte individer. Et mye brukt tema som også dukket opp i forskningslitteraturen var «securitisation». Det var mange advarsler rundt om «securitisation» som et fenomen skulle finne sted i skolen. Jeg gjorde dermed en sammenligning av Storbritannias *Prevent*-program som ofte har blitt referert til som «securitisation» av skolen. Her kom jeg frem til at skjønnsvurderingen i Storbritannia ligger hos *Prevent*, mens i Norge ligger skjønnsvurderingen hos lærerne. Jeg endte oppgaven med å argumentere for at lærere burde beholde sine skjønnsvurderinger i saker som har med forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings å gjøre, slik at skolen ikke mister sin velferdsfunksjon på grunn av bekostning av forebyggende tiltak mot radikaliserings og ekstremisme i skolen.

Abstract

Preventing radicalisation and extremism in schools has become more prevalent in later times. This is a new phenomenon in schools after the events of 9/11 and 22. July. This Master thesis will explore how 22. July lessons are executed in schools, and what role preventing radicalisation and extremism are given in these types of lessons and in school. To answer my thesis, I have done a qualitative interview of secondary school teachers and done a content analysis of relevant management documents and the interviews with the teachers. To analyse the interviews and management documents I have used two approaches to preventing radicalisation and extremism, and one discourse. These approaches are vulnerability approach, and resilience approach, and the discourse is the geo-political discourse. These approaches and discourse are based on discourse analysis of Martin. M Sjøen and Christer Mattson. I will also use Michael Lipskys (1980) theory of street-level bureaucracy, and Harald Grimen and Anders Molander (2008), theory of professional discretion to look at the relationship between the management documents and the teachers' experiences. In my findings I found that the two dominant approaches were the vulnerability approach and the resilience approach. The geo-political discourse had little representation in both the management documents and in the interviews. Regarding the relationship between teachers and the management documents I found that there was less room for discretion when it came to lessons about 22. July. But there was more room for discretion in how the teachers applied different approaches to preventing radicalisation and extremism. This was apparent in that there was more room for discretion in how the teachers had less focus on identifying and the rehabilitation of radicalised individuals compared to some of the management documents. A term that was prevalent in a lot of the literature was "securitisation". There were warnings, in regard to "securitisation" and its implementation in the schools. Because of these warnings, I did a comparison between the Norwegian school, and the British school, as the British school often was referred to as an example for "securitisation" of the school system. In this comparison I concluded that discretion in the UK was in the hands of the *prevent*-program. In Norway, the discretion regarding preventing extremisms and radicalisation was in the hands of the teachers. I therefore recommend that the discretion regarding situations about preventing radicalisation and extremism should stay in the hands of the teachers. I imply that this could keep the schools role as a welfare organ for society, so that the welfare role of the school is not lost due to prevention policies.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| 1. Introduksjon | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 1 |
| 1.2 Hensikt og problemstilling | 1 |
| 1.3 Oppgavens struktur..... | 2 |
| 2. Bakgrunn | 3 |
| 2.1 Statlige dokumenter | 3 |
| 2.1.1 Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme..... | 3 |
| 2.1.2 Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme..... | 5 |
| 2.2 Læreplanverket | 8 |
| 2.2.1 Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen | 8 |
| 2.2.2 Læreplan i samfunnsfag..... | 10 |
| 2.3 Kritikken mot <i>Prevent</i> -programmet i Storbritannia gjennom årene | 12 |
| 2.4 Bakgrunn oppsummert | 14 |
| 3. Teori..... | 15 |
| 3.1 Diskursen om terrorisme i nasjonale handlingsplaner | 15 |
| 3.2 Smal og bred tilnærming til forebyggelse av ekstremisme i skolen | 16 |
| 3.3 Bakkebyråkrati | 19 |
| 3.4 Profesjonelt skjønn | 21 |
| 3.5 Securitisation begrepet og forebyggelse mot ekstremisme og radikaliserings i skolen .. | 22 |

| | |
|---|----|
| 4. Metode | 25 |
| 4.1 Vitenskapsteoretisk sammenheng..... | 25 |
| 4.2 Forskningsmetode..... | 25 |
| 4.2.1 Kvalitativt semistrukturert intervju | 26 |
| 4.2.2 Kvalitativ innholdsanalyse | 26 |
| 4.3 Utvalg av informanter | 27 |
| 4.4 Relasjon til Informantene | 28 |
| 4.5 Gjennomføring av intervjuet..... | 29 |
| 4.6 Etter intervjuet – analyse og koding | 30 |
| 4.7 Reliabilitet og validitet - Hvordan gikk det..... | 31 |
| 4.8 Etikk..... | 33 |
| 5. Analyse og diskusjon | 35 |
| 5.1 Sårbarhets- og motstandsdyktighetstilnærming i styringsdokumenter..... | 35 |
| 5.1.1 Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme..... | 35 |
| 5.1.2 Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme..... | 37 |
| 5.1.3 LK20 – overordnet del | 40 |
| 5.1.4 LK20 – læreplan i samfunnsfag..... | 42 |
| 5.1.5 Sammenligning av statlige dokumenter..... | 45 |
| 5.2 Læreres erfaringer, tanker og refleksjoner: Sårbarhet- og motstandsdyktighetstilnærming til forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings..... | 47 |
| 5.2.1 Regime | 47 |

| | |
|--|----|
| 5.2.2 Ingrid..... | 51 |
| 5.2.3 Lars..... | 54 |
| 5.2.4 Sammenligning av Regine, Ingrid og Lars sine tanker, refleksjoner og erfaringer ... | 58 |
| 5.3 Forholdet mellom styringsdokumentene og lærere..... | 61 |
| 5.3.1 Sårbarhetstilnærming hos lærere og i styringsdokumenter | 62 |
| 5.3.2 Motstandsdyktighetstilnærming hos lærere og i styringsdokumenter | 64 |
| 5.3.3 Den geopolitiske diskursen om radikaliserings og ekstremisme hos lærere og i styringsdokumenter..... | 67 |
| 5.3.4 Forholdet mellom styringsdokumentene og lærere, oppsummert | 68 |
| 5.4 Sjøen og Mattson sine advarsler om forebyggelse, og advarslene sin relevans for den norske skolen | 69 |
| 5.4.1 Lærerne som tar for seg Sjøen og Mattson sine advarsler | 69 |
| 5.4.2 Fokuset på psykososialt velvære | 70 |
| 5.4.3 Hvordan Prevent kan sammenlignes med tilnærmingen til forebyggelse i Norge .. | 72 |
| 5.4.4 Sjøen og Mattson sine advarsler mot forebyggelse, og advarslene sin relevans til de norske styringsdokumentene, oppsummert | 74 |
| 7. Konkluderende avslutning..... | 75 |
| 7.1 Konkludering av diskusjonen | 75 |
| 7.2 Avsluttende tanker og refleksjoner | 77 |
| 8. Litteraturliste..... | 79 |
| 8.Vedlegg..... | 81 |

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings har blitt mer og mer fremtredende i samfunnet etter angrepet på Twin Towers i USA 11. september 2001. En rekke andre terrorangrep i Europa har også satt forebyggelse på agendaen i Europa. To av disse hendelsene er bombeangrepet i London 7. Juli 2005, og terrorangrepet på utøya 22. juli 2011. Forebyggelse av ekstremisme har dermed blitt en sentral del av den nasjonale sikkerheten, og kan ses på som et relativt nytt fenomen. En del av forebyggelsen stater driver med omfatter skolen. Som fremtidig samfunnsfagslærer har jeg derfor et ønske om å forstå mer hvordan samfunnet og skolen driver forebyggende arbeid. Jeg mener at dette området er et viktig område å få bedre innsikt i, slik at vi kan være mer informert om hva som kan skje i skolen, spesielt når nye roller blir tildelt skolen som et statlig organ.

Min motivasjon for å skrive om dette temaet har to momenter ved seg. Det første er at jeg ønsker å kunne lære mer om temaet, siden 22. juli-undervisning nylig har kommet inn i læreplanen, og er en av to historiske hendelser som nevnes eksplisitt. Ved å fordype meg i dette vil jeg ha mer kunnskap på området, noe jeg tenker vil være viktig for min fremtidige undervisning. Det andre momentet er at jeg ønsker å bidra til forskningen på feltet, slik at vi kan få bedre innsikt i hvordan forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings påvirker skolen.

1.2 Hensikt og problemstilling

Siden 22. juli er et nytt tema i læreplanen, og forebyggelse mot ekstremisme og radikaliserings er relativt nytt i skolen, har jeg lyst til å se hvordan forebyggelse er i skolen, og hvordan det kan påvirke skolen. Dette vil jeg forsøke å svare på gjennom problemstillingen:

Hvordan er 22. juli-undervisning i skolen, og hva slags rolle får forebyggelse av radikaliserings og ekstremisme i denne typen undervisning og generelt i skolen.

For å besvare på denne problemstillingen har jeg utført intervjuer med samfunnsfagslærere på ungdomsskoletrinnet, og gjort en innholdsanalyse av utvalgte styringsdokumenter og intervjuene. Jeg bruker følgende forskningsspørsmål for å svare på problemstillingen min.

- Hvilke perspektiver på forebygging av ekstremisme og radikalisering finner jeg i styringsdokumenter og i intervjuene med lærerne?
- Hvordan er 22. juli-undervisningen gjennomført i skolen, og hvordan er forebygging mot ekstremisme og radikalisering implementert i 22. juli-undervisningen?

Informantenes ulike tilnærminger til forebygging vil hjelpe meg i å forstå hvordan forebygging fortolkes og praktiseres i skolen, og hvilke mål forebygging har. Ved å se på forholdet mellom styringsdokumentene og intervjuene med lærerne vil jeg kunne få et innblikk i spenninger mellom ulike syn i lærernes profesjonelle skjønnsutøvelse, og hvordan dette preger deres praksis.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Det er; introduksjon, bakgrunn, teori, metode, analyse og diskusjon og konklusjon. I bakgrunnskapittelet gjør jeg rede for relevante styringsdokument og *Prevent*, som er et antiterror-program i Storbritannia, som innførte strenge tiltak for å forebygge mot radikalisering og ekstremisme i skolen. I teorikapittelet vil jeg gjøre rede for relevant teori som jeg vil bruke for å analysere og diskutere det empiriske materialet. Dette er Michael Lipskys (1980) teori om bakkebyråkrati, og Harald Grimen og Anders Molander (2008) sin teori om profesjonelt skjønn. Jeg vil også ta for meg tidligere forskning der jeg vil se på Martin M. Sjøen og Christer Mattson (2019 og 2020) sin diskursanalyse av forebygging og ekstremisme i skolen i Norge, og deres diskursanalyse av styringsdokumenter om forebygging i Norge. Jeg vil også ta for meg «securitisation» som et sentralt begrep på feltet. I metodekapittelet vil jeg forklare hvilke metoder jeg har valgt for å gjennomføre studien, og prosessen før, underveis, og etter studien ble gjennomført. Jeg vil også diskutere oppgaven sin reliabilitet, validitet, og etiske hensyn som måtte tas. I diskusjon og analyse kapitelet vil jeg ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og analysere og diskutere funnene som blir presentert i samme kapittel. Til slutt vil oppgaven konkludere.

2. Bakgrunn

I bakgrunnskapittelet presenterer jeg styringsdokumenter som angir skolens rolle i forebygging av ekstremisme og hvordan radikaliserings skal gjennomføres i skolen. Først vil oppgaven ta for seg statlige dokumenter. Disse dokumentene er *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* (2020), og *Nasjonale veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme* (2015). Deretter vil oppgaven belyse deler av læreplanverket LK20 som tar for seg temaer lærerne tar opp under intervjuet, som er relevante for forebygging av ekstremisme og radikaliserings. Jeg vil også ta for meg deler fra LK20 som eksplisitt nevner forebygging mot ekstremisme og radikaliserings. Spesifikt vil jeg ta for meg *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplærings* (2017), og *læreplanen i samfunnsfag* (2019, SAF01-04). Til slutt vil jeg ta for meg det britiske *Prevent-programmet* som inneholder en rekke politiske retningslinjer som ble implementert i skolen, og la sterke føringer for læreres arbeid mot ekstremisme og radikaliserings.

2.1 Statlige dokumenter

Denne delen vil ta for seg de to statlige dokumentene som gjelder forebygging mot ekstremisme og radikaliserings. Den første er *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* (2020) som snakker generelt om tilnærmingen til forebygging i Norge. Jeg skal også se på *Nasjonale veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme* (2015). Dette dokumentet er en veileder for førstelinjearbeidere som skal håndtere situasjoner som innebærer forebygging.

2.1.1 Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme

Regjeringens *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* (2020) er en dynamisk handlingsplan som kan endres fortløpende etter behov og forandrings innenfor feltet. Den første versjonen i 2014 hadde 30 tiltak. Planen har siden, gått gjennom noen revisjoner frem til 2020 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 5-6). Handlingsplanen forteller at tiltakene som er satt i gang gjennomføres på direktoratsnivå, eller såkalt førstelinje. Med førstelinje så menes arbeidere som jobber på gulvet av direktoratsnivå, og jobber direkte med mennesker som er brukere av tjenesten som leveres. Her er det gitt eksempler, som skole,

barnehage, Nav, politiet, kriminalomsorgen, og barnevernet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 6-7). Jeg vil i hovedsak undersøke hvordan denne handlingsplanen ser på forebygging av ekstremisme og radikalisering på *generell* basis, og her velge ut det generelle som også vil være gjeldene for forebygging i skolen. Oppgaven vil også se på hvilke tiltak som gjelder *spesielt* for skolen.

I handlingsplanen blir radikalisering sett på som «en prosess der utøveren gradvis blir mer ekstrem og i økende grad aksepterer bruk av vold som virkemiddel». Den forteller også at det er en glidende overgang mellom ekstremisme og ekstremisme som ender med voldshandlinger (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 9). Ut ifra dette kan vi si at handlingsplanen ser på ekstremisme som å være villig for å bruke vold for å oppnå visse mål, og radikalisering som økende aksept for å bruke vold for å oppnå mål. Først vil jeg ta for meg delene av handlingsplanen som forteller om generelle forebyggelsestiltak, og så ta for meg tiltak som spesielt nevner skole.

Handlingsplanens generelle forklaring på at folk radikaliseres er påvirkning fra venner, familie, den private sfæren, men også gjennom offentlige arenaer. De nevner også at utenlandske bevegelser kan få kontakt med mennesker i Norge gjennom å reise til landet, eller gjennom internett. Produksjon og spredning av konspirasjonsteorier og ekstrem propaganda blir også utpekt som utfordringer (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 9). I tillegg nevner den at det er noen individer som er mer sårbare for å bli radikaliserte. Kriterier her er deler av befolkningen med «lav utdanning, høy grad av arbeidsledighet, høy forekomst av sårbarhetsfaktorer som rusproblematikk og utfordringer knyttet til psykisk helse, samt høy grad av kriminalitet, herunder også voldsrelatert kriminalitet» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 9). Planen peker også på at et hardt debattklima, og høy polarisering, fremmedfrykt, hatretorikk kan være utløsende for terror fra både større terrororganisasjoner, og enkeltindivider (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 9-10).

Når det gjelder hvordan det skal drive forebyggende arbeid, forteller planen at «bred og tidlig innsats fra en rekke aktører er avgjørende for å følge opp og ivareta personer som allerede er radikaliserte» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 11). Dette sitatet kan fortelle oss at handlingsplanen vil være klar over personer som allerede er identifisert som ekstreme. Den antar dermed at det allerede er mekanismer i samfunnet som kan identifisere ekstreme mennesker, eller folk som går gjennom en radikaliseringsprosess.

Oppsummert for det generelle synet i handlingsplanen, sier den at det er vanskelig å si noe om når ekstremisme går over til voldelige handlinger. Den nevner også at sårbare individer i samfunnet er gruppen som har størst sannsynlighet for å bli radikaliseret og hentet inn av ekstreme miljøer på flere arenaer. For å forebygge radikaliseret vil den drive bred forebygging som treffer store deler av befolkningen slik at de kan identifisere sårbare individer, og individer som allerede er radikaliseret slik at de kan ta vare på disse.

Tiltakene spesielt rettet mot skolen baserer seg på at det skal utvikles støtteressurser. Disse ressursene skal hjelpe skoler med forebygging mot radikaliseret og ekstremisme. Her vil de få inn temaet om radikaliseret og ekstremisme på områder der det er relevant.

Ressursnettverket *Dembra* er gitt som eksempel på en ressurs som skal fortsette å utvikles. De vil også at skolen skal lære elever hvordan de kan være med å påvirke, gjennom å delta i demokratiske prosesser. Det fremheves også at skolen skal ha et inkluderende fellesskap som skal fremme trivsel og læring. Skolen ses dermed som en institusjon som skal redusere barns sjanse for å bli marginaliseret, slik at det er mindre sannsynlig at de kan falle utenfor fellesskapet. Dette vises i følgende sitater; «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis. Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle», og «Støtteressursene vil ha som hensikt å bidra til økt opplevelse av inkludering. Redusere barn og ungdoms opplevelse av å bli marginaliseret ,vil det være en mindre sjanse for at de senere i livet faller utenfor fellesskapet» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 12).

Jeg vil dermed si at planen sin del som retter seg spesielt mot skolen kan tolkes som at den demokratiserende rollen til skolen skal gi en mulighet til hvordan en kan påvirke samfunnet utenom å ty til ekstremisme, og ved å ivareta den psykososiale velvære til elever vil de ha mindre sannsynlighet for å bli et sårbart individ som er mer mottagelig for radikaliseret, og rekrutering av ekstremistiske miljøer.

2.1.2 Nasjonal veileder for forebygging av radikaliseret og voldelig ekstremisme

Et annet relevant statlig dokument er *Nasjonal veileder for forebygging av radikaliseret og voldelig ekstremisme* (2015). Denne veilederen er rettet mot såkalte førstelinjeaktører i flere sektorer og på flere nivåer, og bygger videre på *Handlingsplan mot radikaliseret og voldelige ekstremisme* (2020). Hensikten med veilederen er at relevant informasjon skal bli

mer tilgjengelig slik at førstelinjearbeidere lettere skal kunne oppdage negativ utvikling hos enkeltindivider, og øke evnen til å sette i gang relevante tiltak. Veilederen skal fungere som en kilde til kunnskap og trygghet hos personer som skal respondere på situasjoner som har med radikaliserings og voldelig ekstremisme å gjøre (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 3). Som i Handlingsplanen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme er skoleansatte en del av førstelinjearbeidere (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 7), og det er noe av grunnen til at dette dokumentet er relevant for min oppgave, siden det gir innsikt i veilederen som er tilgjengelig for lærere som førstelinjearbeidere.

Veilederen tar først for seg en rekke steg en kan gå gjennom om man har en bekymring for at en person er i fare for å bli radikalisert eller er radikalisert. Første trinn er at en vurderer grunnlaget for sin bekymring. Trinn to handler om å drøfte bekymring med nærmeste leder, kollegaer, eller samarbeidsinstanser. Trinn tre innebærer å gå i dialog med personen det gjelder, og det vises til samtaleverktøy som også finnes senere i dokumentet. Fjerde trinn er oppfølging hvor en skal klargjøre hvilke instanser som skal ansvarliggjøres og koordinere oppfølging av personen. Veilederen kommer også med et idékart som forteller hvilke ressurser en kan trekke inn i det forebyggende arbeidet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 4-5). Denne veiledningen er generell og gjelder ikke kun for skolen, men den gir et rammeverk, og er en av de tilgjengelige ressursene for hvordan lærere kan gå frem i en situasjon der de bekymrer seg for at en elev er i ferd med å gjennomgå en radikaliseringsprosess.

Veilederen har også en del forslag til tiltak som kan være relevante for forebygging. Først kommer den med generelle tiltak som er gjeldene for flere instanser, og deretter tiltak som er mer spesielt for skole. De generelle tiltakene er; fremme grunnleggende samfunnsverdier som demokrati og menneskerettigheter, fremme ytringsfrihet og toleranse for mangfold, forebygge utenforskap og marginalisering, fremme identitet, tilhørighet og trivsel i lokalsamfunnet, og å bidra til integrering og inkludering (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10).

Tiltakene som er rettet spesielt mot skolen er godt læringsmiljø, å vektlegge respekt og anerkjennelse, mestring og bekreftelse, tilhørighet og vennskap, tydelige og trygge voksne personer, et godt og inkluderende læringsmiljø, og opplæring i demokratisk kompetanse, medborgerskap, og nettvett. Et eget punkt fremhever opplæringstilbudet *Dembra* som et tilbud som er tilgjengelig for skoler som støtte i «arbeidet mot rasisme, antisemittisme, og udemokratiske holdninger» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10). Veilederen ser

også på faktorer som kan medvirke til at individer går inn i en radikaliseringsprosess.

Veilederen forteller også om faktorer som kan være med å påvirke til radikalisering. Dette er opplevd utenforskap og krenkelser, søken etter mening og tilhørighet. Det følger også en liste over bekymringstegn og signaler. Under kategorien *opplevd utenforskap* nevnes det at individer kan føle seg mislykket i forskjellige aspekter ved livet, fra at de ikke gjør det bra på skolen til at de har problemer med å danne relasjoner, har opplevd mobbing eller forskjellige former for mishandling, eller som individ eller som gruppe å ha blitt marginalisert i samfunnet. Kategorien *søken etter mening* og tilhørighet dreier seg om at ekstreme miljøer vil gi et sterkt inntrykk av «oss mot dem». Individet blir ofte presentert for enkle svar på deres opplevde krenkelse, og kan dermed føle en tilknytning til ekstreme miljøer fordi de føler seg sett og hørt. De kan også føle seg trukket til andre miljøer om miljøet de befinner seg i gir negative reaksjoner på at de har ekstreme meninger. Noe som kan føre til at de føler seg utenfor samfunnet og får da en tilhørighetsfølelse hos ekstreme miljøer (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 15-16).

Nasjonal Veileder for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme (2015) har også en del som dreier seg om taushetsplikt og ansvar. Som andre deler av veilederen, starter den med en generell del som er gjeldende for flere instanser, før den forteller om saker som er mer spesifikt for skole. Først forteller den førstelinjearbeidere skal følge taushetsreglene, og at det er rom for tolkning, men tolkningen skal være på den måten at det skal fremme tverretattlig, og tverrfaglig samarbeid, samtidig som den ivaretar personvern, og barnets beste (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22-23). Dette vil bety at lærere som førstelinjearbeidere skal utøve en grad av skjønn når det gjelder taushetsreglene, som skal forholde seg til kriteriene som blir gitt av veilederen. Den spesifiserer også avvergeplikten som er straffelov §139. Veilederen beskriver denne loven og hvordan førstelinjearbeidere er pliktig til å ikke holde tilbake informasjon om man har en mistanke om at straffbare handlinger kan bli gjennomført av et individ. Avvergeplikten vil overskride taushetsplikten (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22).

Spesielt for skolen står det at «skolene har et ansvar for å ha kompetent personell som ivaretar, følger opp og melder fra om bekymringer» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 23) Samtidig nevner de at skolen skal arbeide med forebyggende tiltak, og elevs rett til et godt psykososialt læringsmiljø. I tilknytning til taushetsplikten står det at religiøse og politiske oppfatninger går under sensitive personopplysninger, og at det derfor bør

innhentes samtykke fra eleven, foreldre, eller foresatte om et samarbeid skal finne sted (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 23).

Oppsummert kan vi si at *Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme* (2015) er et styringsdokument som retter seg mot førstelinjearbeidere, og dermed også lærere. Den har generelle tiltak til forebyggelse som er; å fremme grunnleggende samfunnsverdier som demokrati, og menneskerettigheter, fremme ytringsfrihet og toleranse for mangfold, forebygge utenforskap og marginalisering, fremme identitet, tilhørighet og trivsel i lokalsamfunnet og bidra til integrering og inkludering. Den inneholder også spesielle tiltak rettet mot skolen som er: Å skape et godt læringsmiljø, å vektlegge respekt og annerkjennelse, mestring og bekreftelse, tilhørighet og vennskap, tydelige og trygge voksenpersoner, et godt og inkluderende læringsmiljø, og opplæring i demokratisk kompetanse, medborgerskap, og nettvett. Handlingsplanen forteller også om taushetsplikt og avvergeplikt. Vi ser altså hvordan styringsdokumentet ønsker identifisering og videre innmelding om tilfeller der førstelinje arbeidere frykter individer vil begå kriminelle handlinger basert på ekstreme ideologier.

2.2 Læreplanverket

I dette delkapittelet vil jeg se på læreplanverket LK20 som jeg mener er relevant for forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings, eller som tar for seg tematikker som informantene tok opp under intervjuet som de så som relevant for forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings i skolen. Dokumentene jeg vil ta for meg er *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring* (2017), og *Læreplanen i samfunnsfag* (2019 – SAF01-04).

2.2.1 Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (2017) av læreplanverket beskriver det pedagogiske grunnsynet som skal prege hele grunnopplæringen i Norge. Den er gjeldende for alle arbeidere som har med skolen å gjøre, og skal prege planlegging, gjennomføring, og utvikling av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1-2). Overordnet del er relevant for denne oppgaven fordi den omtaler temaer som kan knyttes til

forebyggelse av ekstremisme og radikalisering. Dette kan være gjennom min tolkning av innholdet i overordnet del i lys av teori eller tidligere forskning, eller gjennom tematikker i læreplanverket som lærerne trekker frem som relevant for forebyggelse. Disse tematikkene er demokrati og medborgerskap, etikk og kritisk tenkning, folkehelse og livsmestring, og inkluderende læringsmiljø.

I kapittelet «opplæringens verdigrunnlag», finnes noen delkapitler jeg ser som relevant for denne oppgaven. Dette er «kritisk tenkning og etisk bevissthet» og «demokrati og medvirkning». Planen for etisk bevissthet er slik: «Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske. Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (2017) vektlegger altså at skolen skal ha et verdigrunnlag som vil hjelpe elever med å utvikle seg til å bli et reflektert og ansvarlig menneske.

Under «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» finner vi også sitatet «Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Jeg vil fokusere på delen av sitatet som tar for seg kritisk tenkning som bruk av fornuft i møte med fenomener, ytringer, og kunnskapsformer, siden dette er relevant for forebyggelse av ekstremisme og radikalisering. Det virker tydelig at læreplanen ser fornuft og kritisk tenkning som et sentralt virkemiddel mot fake news, ekstreme ytringer, propaganda eller ekkokamre.

Under «demokrati og medvirkning» står det «Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8), og «de skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). *Overordnet del* har altså som et sentralt verdiprinsipp at elever skal få oppbygget en tro på demokratiske verdier og styreform. De skal også erfare og praktisere demokrati i skolen, noe som anses instrumentelt for å kunne tro på og inneha påvirkningskraft i et demokrati senere i livet, og dermed motvirke antidemokratiske holdninger.

Under delkapittel «2.5 Tverrfaglige temaer» finner vi temaene «*folkehelse og livsmestring*» og «*demokrati og medborgerskap*». Under «*demokrati og medborgerskap*» står det: «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. 14). Dette bygger videre på det som allerede er nevnt i «Opplæringens verdigrunnlag». Forskjellen her er at det forteller også om at det skal være tverrfaglig.

Under «*folkehelse og livsmestring*» står det: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dokumentet ser altså alle fagene i skolen som en hjelp til elever med å få kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og at de skal kunne ta gode livsvalg. Dette vil oppgaven se på som å fremme god psykososial tilværelse for elevene.

Det siste delkapittelet fra overordnet del som oppgaven vil ta for seg er «*et inkluderende læringsmiljø*», som står under undertittelen «*Prinsipper for skolen sin praksis*». Her står det: «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Skolen pålegges altså et ansvar for å ha et godt læringsmiljø, og for at eleven skal støttes i sin sosiale utvikling i et felleskap.

Jeg har her valgt ut deler av overordnet del (2017) som jeg ser som relevante for forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings i skolen. Oppsummert kan vi si at det er mye fokus på demokrati og medborgerskap, og at skolen blir tillagt oppgaven å skape selvstendige subjekter som kan påvirke demokratiet som elevene skal leve i. Vi ser også at skolen er ment å skape individer som kan ta etisk bevisste valg. Til slutt ser vi at overordnet del har to temaer som søker å styrke elevers psykososiale velvære, gjennom å fokusere på folkehelse og livsmestring og skape et inkluderende læringsmiljø.

2.2.2 Læreplan i samfunnsfag

Læreplanen i samfunnsfag (2019) har mye innhold. Jeg velger å gjøre rede for det som jeg tenker er relevant for mitt tema. De temaene jeg ser som sentralt for forebyggelse av ekstremisme er demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og 22. juli-

undervisning som et kompetansemål.

Demokrati og medborgerskap er et tema som er sentralt i samfunnsfaget. Det er nevnt under flere delkapitler. I «*fagets relevans og sentrale verdier*» står det «Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2) og at alle fag skal «bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Under «*kjerneelementer*» står det «elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Under «*tverrfaglige temaer*» står det at «I samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). I disse sitatene kommer det tydelig frem at samfunnsfag er et fag som skal være med på å skape demokratiske borgere som besitter demokratiske verdier, og har evnene til å påvirke i et demokratisk samfunn.

Folkehelse og livsmestring er det mindre fokus på, men det blir nevnt en gang under «*tverrfaglige temaer*». Der står det at «Faget skal bidra til at elevene kan gjøre gode livsvalg og håndtere utfordringer knyttet til seksualitet, personlig økonomi, rus, utenforskap og digital samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Dette er ferdigheter som er tenkt å være med på å ivareta elevens evne til mestring i livene sine, og forebygge negative psykososiale konsekvenser.

Det siste momentet jeg vil ta opp som er relevant for oppgaven er kompetansemålet som tar for seg 22. juli, og et sitat fra et av kompetansemålene. Kompetansemålet er at elevene skal kunne «Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10). At elevene skal kunne reflektere rundt hvordan ekstreme holdninger og handlinger kan forebygges kan anses som å være at eleven skal ha kunne reflektere rundt hvordan en kan forebygge radikaliseringsprosessen, og ekstremisme. Dette er fordi om en får mer ekstreme holdninger, kan en se på det som en radikaliseringsprosess, og personer som gjør ekstreme handlinger, så har handlingene ofte røtter til et ekstremistisk tankesett.

«Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i

Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Dette sitatet står under «demokrati og medborgerskap». Dette gir samfunnsfaget en eksplisitt rolle i å drive forebyggelse mot ekstremisme og radikaliserings. 22. juli er også den eneste hendelsen sett bort ifra holocaust som blir nevnt eksplisitt i *læreplan i samfunnsfag*. Dette gjør at 22. juli-undervisningen er gitt en sentral plass i forebyggelses arbeidet.

2.3 Kritikken mot *Prevent*-programmet i Storbritannia gjennom årene

Prevent-programmet er et politisk tiltak gjort i Storbritannia for å forebygge terrorisme hos den britiske befolkningen (Busher & Jerome, 2020, s. 2). Tiltaket ble tidlig gjenstand for opphetet debatt. De som støttet tiltaket mente det var et nødvendig svar på et sosialt problem, og at det var et lite inngripende tiltak. De som var kritiske mot programmet argumenterte for at dette ville undergrave ytringsfriheten til individene som tiltakene ble rettet mot. De mente også at det ville føre til «securitisation» av utdanning, og stigmatisering britiske muslimer (Busher & Jerome, 2020, s. 3). Paul Thomas sitt kapittel om *Britains Prevent strategy: always changing, Always the same?* (2020) Gir en analyse som deler *Prevent* inn i to faser, og ser på hvordan hver av de har blitt kritisert (Thomas, 2022, s. 11).

Hovedfokus for *Prevent* i fase 1 (2006-2011) var å drive forebyggende arbeid gjennom *Departement of Communities and Local Government* som blir gitt forkortelsen DCLG (Thomas, 2022, s. 12). *Prevent* i fase 1 ble raskt implementert etter terrorangrepet som skjedde i London juli 2005. Det var ingen fokus på utdanningssystemet, tiltakene var snarere rettet mot muslimske miljøer. Penger ble gitt til DCLG hvor det i noen utvalgte områder ble laget aktivitetsprogram for elever. Alternativt så ble pengene videreført til muslimske organisasjoner. Disse tiltakene ble gjort på samme tid hvor det ble gjort tiltak for å promotere en mer moderat form for Islamsk religiøs tolkning, for å motvirke ekstrem islamisme. På samme tid lagde de også 300 nye stillinger hos politiet. Disse stillingene skulle ha som fokus å arbeide mot ekstremisme (Thomas, 2022, s. 14).

Denne versjonen av *Prevent* ble kritisert for å være stigmatiserende ovenfor muslimer. Argumentasjonen i kritikken var at fordi forebyggelses tiltakene fokuserte hovedsakelig på det muslimske miljøet, var dette diskriminerende ovenfor den muslimske minoriteten. Det ble argumentert for at muslimske miljøer ble sett på som et «suspect community», som er et begrep som først ble brukt om irske miljøer under «the troubles» i Nord-Irland. Dette skjedde

samtidig som høyreradikale organisasjoner vant lokale valg, og provoserte til rasemessig spenning (Thomas, 2022, s. 14-15).

Det var også kritikk mot politiarbeid som direkte henvender seg til muslimske miljøer og muslimsk ungdom, og politiet ble mer involvert i lokal administrering og mer styrende i *programmet*. Dette vakte bekymringer om overvåkning og innskrenking av ytringsfrihet. Individuer ville derfor unngå å ytre eller tro noe i frykt for å bli oppfattet som ekstremistisk. (Thomas, 2022, s. 15). Ansvarliggjøringen for forebyggelse mot terror ble på mange måter gitt til de muslimske miljøene selv. Dette fikk både kritikk og fremsnakk: Kritikk for at *Prevent* oppfordret muslimske miljøer til å spionere på hverandre, og fremsnakk for å forsøke å minimere diskrimineringen gjennom at staten samarbeidet med miljøer i stedet for å påføre forebyggende ekstremistisk arbeid rettet mot dem (Thomas, 2022, s. 15-16).

Prevent sin fase 2 startet i 2011 da en ny regjering som gjorde en vurdering av programmet. Dette førte til at de fjernet støtte til DCLG, og stort sett stoppet arbeid med lokale miljøer. Dette ble erstattet med et økt fokus på individer som var sårbare eller var i risikogruppen («at risk») for å bli radikalisert (Thomas, 2022, s. 12 og 17). Måten det ble gjort på var å ha en anti radikaliserings- og mentorkanal. Dette skulle gjøres gjennom at de sårbare individene skulle identifiseres og organer som skolen skulle rapportere inn til den ansvarlige kanalen som skulle bedømme om det var en stor nok risiko for å sette i verk videre tiltak (Thomas, 2022, s. 18). I 2015 ble fase 2 utvidet med Counter-Terrorism and Security Act (Thomas, 2022, s. 19). Dette betydde at førstelinjearbeidere ble lovlig pålagt å forhindre at folk ble dratt inn i terrorisme; Noe som ble omtalt som *prevent duty* (Busher & Jerome, 2020, s. 2).

Noe av kritikken som *prevent* i fase 1, vedvarte inn i fase 2. Dette gjaldt diskrimineringen av den britisk muslimske befolkningen. Dette er på bakgrunn av at en uproporsjonal større del av rapportering til *prevent* kanalen var muslimske (Thomas, 2022, s. 22). Denne uproporsjonaliteten i rapporteringen kan ha vært misforståelser av muslimsk bekledding, som har ført til overrapportering (Thomas, 2022, s. 23).

En annen kritikk *Prevent* fase 2 fikk er at velferdsorganer sin rolle i å beskytte de sårbare i samfunnet ble erstattet med å beskytte samfunnet fra de sårbare. (Thomas, 2022, s. 23-24). En annen kritikk som er knyttet til det sistnevnte punktet er at det innebærer en «securitisation» av skolesystemet. I stedet for at lærerne har som fokus å ivareta og utdanne sine elever, får de en overvåkende rolle (Thomas, 2022, s. 24).

Den siste kritikken som skal nevnes, er at *Prevent 2* kan true ytringsfriheten til elever. Dette gjelder spesielt for muslimske elever som oppfatter seg som målgruppen for *Prevent*-tiltakene. Det ble også sagt at *Prevent 2* kan ha negative virkninger for hva forebyggelse av ekstremisme og radikalisering. Dette ble begrunnet med at om en ikke føler at en kan snakke fritt rundt utfordringer man føler på rundt ekstremisme i det daglige liv, uten å frykte for å bli meldt inn, kan dette tie individer som kunne trengt å snakke om problemer de føler på når det gjelder ekstremisme (Thomas, 2022, s. 26).

2.4 Bakgrunn oppsummert

I dette kapitlet har jeg vist hvilke styringsdokumenter jeg vil analysere knyttet til forebyggelse av ekstremisme og radikalisering. Jeg har sett på *Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme* (2020) som gir oss innsikt i hvordan Norge ønsker å drive forebyggelse. Jeg har også sett på *Nasjonal veileder for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme* (2015) som henvender seg mer direkte til førstelinjearbeidere som skal gjøre handlinger hvor de må håndtere individer som enten er radikalisererte, eller mistenkes stå i fare for å bli det. Jeg tok også for meg LK20. Jeg valgte å ta med deler fra LK20 som direkte nevner radikalisering og ekstremisme, jeg ser som relevant for forebyggelse, eller som tar for seg temaer som lærerne i intervjuene trakk inn i forbindelse med forebyggelse. Til slutt tok jeg for meg *Prevent*-programmet, fordi det gir oss en bakgrunnsforståelse for hvordan en annen stat har drevet forebyggelse av ekstremisme og radikalisering. Det gir et grunnlag for å sammenligne og analysere den offisielle norske tilnærming til forebyggelse på, med en annen tilnærming.

3. Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for tidligere forskning på feltet, og for det teoretiske rammeverket jeg vil bruke for å analysere intervjuene, og styringsdokumentene. Det vil også danne bakgrunnen for diskusjonen jeg vil gjøre. Først vil jeg ta for meg Martin M. Sjøen og Christer Mattson (2022) sin diskursanalyse av nasjonal handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Dette gir innsikt i hvordan diskursen om forebygging av ekstremisme og radikaliserings har utviklet seg i Norge. Jeg vil også ta for meg en annen kritisk diskursanalyse som er gjort av Sjøen og Mattson (2019) som finner to diskurser om forebygging. Dette er den brede og den smale diskursen. Deretter vil jeg gjøre rede for Michael Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrati, og Harald Grimen og Anders Molander sin teori om profesjonelt skjønn. Til slutt vil teori kapitlet ta for seg begrepet «securitisation», som en teori, og som et fenomen i forebygging av ekstremisme og radikaliserings i skolen.

3.1 Diskursen om terrorisme i nasjonale handlingsplaner

Martin M. Sjøen og Christoffer Mattson har gjort en kritisk diskursanalyse av tre utgaver av nasjonale handlingsplaner mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (Sjøen & Mattson, 2022, s. 5). Analysen tar for seg hvordan disse planene preges av en dominerende diskurs om terrorisme som er individualisert, og ikke politisk (Sjøen & Mattson, 2022, s. 12). Og dette til tross for akademisk kunnskap om kompleksiteten til terrorisme som et sosialt fenomen (Sjøen & Mattson, 2022, s. 10-11).

Diskursen i handlingsplanen i 2010 koblet terrorisme til individer som er «psykisk sårbare» for å bli radikaliserings eller begå voldelige ekstremistiske handlinger. Dette er en forandring fra hvordan terror hovedsakelig har blitt sett på i etterkrigstiden hvor politiske og sosiale faktorer ble tatt med i diskusjonen om temaet. Artikkelen argumenterer videre for at dokumentene reduserer de politiske aspektene ved radikaliserings. Dette kan risikere å overse at radikale grupper fortsette å rekruttere basert på politiske premisser, fordi hovedfokuset ligger i å se etter psykisk sårbare individer, uten å nødvendigvis adresserer de politiske faktorene som kan føre til radikaliserings. (Sjøen & Mattson, 2022, s. 6-8). I 2014 utgaven var diskursen hovedsakelig fremstilt som at hovedfaktoren bak terrorisme var et sårbarhetsproblem hos

individer, men sosiale medier og geopolitiske tilstander ble også tatt med som relevante faktorer (Sjøen & Mattsson, 2022, s. 8-9). I 2020 utgaven var fortsatt en nøkkelårsak til terrorhandlinger presentert som individuell sårbarhet, hvor det ble gjort koblinger mellom ekstremisme og psykiske problemer. Planen introduserte imidlertid en annerkjennelse for at sosiale faktorer som familie, venner og den private sfæren kunne være en påvirkningsfaktor (Sjøen & Mattsson, 2022, s. 10).

Artikkelen konkluderer med at det finnes en dominerende diskurs i den norske skolen. Denne diskursen er individualisert, og de-politisert. Noe som vises i sitatet:

«While security discourses in Norway are heterogeneous and sometimes contradictory, the dominant discourse in this policy domain represents terrorism as an individualised and depoliticised issue» (Sjøen & Mattsson, 2022, s. 12).

Artikkelen forteller også at et økt fokus på individualisert sårbarhet kan skje på bekostning av diskusjon av de politiske og sosiale faktorene som årsaker til terrorisme. «The discursive practice of relating individual vulnerability to terrorism occurs at the expense of critical discussions about the political and social factors related to terrorism» (Sjøen & Mattsson, 2022, s. 7) Artikkelen forteller også om hvordan den dominerende diskursen kan være med på å normalisere overvåkingen av sårbare individer som kan ha en risiko for å bli radikalisert (Sjøen & Mattsson, 2022, s. 12) Senere i denne oppgaven vil jeg omtale den mer sosiale og politiske diskusjonen som blir dyttet ut av den dominerende diskursen som den geopolitiske diskursen.

3.2 Smal og bred tilnærming til forebyggelse av ekstremisme i skolen

I denne oppgaven vil jeg dele tilnærminger til forebyggelse av ekstremisme og radikalisering inn i to tilnærminger innen forebyggelse av ekstremisme og radikalisering. Basert på den analytiske inndelingen til Sjøen og Mattson i *Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts* presenterer de to diskurser om forebyggelse av ekstremisme og radikalisering. Disse diskursene former to politiske og praktiske tilnærminger til forebyggelse av ekstremisme og radikalisering. Artikkelen gjør en kritisk diskursanalyse av kvalitative intervju med lærere om temaet (Sjøen & Mattson, 2019, s. 220). I disse intervjuene identifiserer de hovedsakelig to diskurser: En *smal* og en *bred*

diskurs (Sjøen & Mattson, 2019, s. 229).

Den *smale* diskursen setter lærere inn i en rolle som terapeuter som skal kurere elevene fra forutsetninger som kan gjøre det mer sannsynlig at de blir radikalisererte. Disse forutsetningene kan være personlig motgang, marginalisering, deprivasjon, psykopatologi og sosial ekskludering (Sjøen & Mattson, 2019, s. 229). Disse forutsetningene vil oppgaven heretter omtale som sårbarhetsfaktorer. Artikkelen nevner også at lærere får en voksende lovmessig og moralske plikt til å beskytte elever, og at en beskyttelsesplikt har blitt innlemmet i lærerrollen. Artikkelen forteller hvordan en del av denne beskyttelsesplikten er forebyggelse mot radikalisering og ekstremisme. Dermed er eksisterende terapeutiske tiltak i skolen som beskytter elevene sin psykososiale velvære enkel å blande inn med forebyggelse mot ekstremisme og radikalisering (Sjøen & Mattson, 2019, s. 229-230). Jeg vil i oppgaven omtale tilnærminger til forebyggelse som baserer seg på den smale diskursen til Sjøen og Mattson som sårbarhetstilnærming. Det vil si at tilnærminger som baserer seg på å forebygge eller motvirke sårbarhetsfaktorer for å ivareta den psykososiale velvære til elever vil jeg kategorisere som sårbarhetstilnærming.

Sjøen og Mattson advarer også mot farer ved den *smale* diskursen om forebyggelse av ekstremisme og radikalisering. Om «securitisation» kaprer de terapeutiske tiltakene skolen gjør, kan fokuset bli på å identifisere individer som er sårbare for radikalisering, og rehabiliterer disse sårbare elevene (Sjøen & Mattson, 2019, s. 230). Her vil da fokuset gå vekk fra å ivareta eleven sin psykososiale velvære, og da heller fokusere på å få elever vekk fra å være mulige farer for samfunnet. Sjøen og Mattson forteller også om en annen problematikk som kan oppstå om forebyggelsestiltak har som mål å identifisere sårbare elever. Elever som skal utvikle seg fra barn til voksne mennesker går gjennom en periode med personlig utforskning og eksperimentering. Dette kan involvere adferd med høy risikotakning, fiendtlighet, opposisjon, og protesterende adferd. Forskjellen på hva som er normal ungdomsadferd, og hva som gjøre at en ser på en elev som et sårbart individ er vanskelig å se forskjell på. Om elever ikke får utforske og eksperimentere med adferd kan det stagnere deres utvikling av identitet, tro, og verdens syn (Sjøen & Mattson, 2019, s. 231-232).

Den andre diskursen Sjøen og Mattson identifiserer det de kaller den *brede* diskursen. Dette er en mer indirekte tilnærming til forebyggelse, som fokuserer på å bygge individer som er motstandsdyktige mot radikalisering eller ekstremisme. Dette gjøres gjennom å skape subjekter, deltagende borgere, og medmennesker. Ved å skape denne motstandsdyktighet vil

det forsøkes å minimere risikoen for radikaliserings, istedenfor å se etter potensielle radikale eller ekstremistiske elever (Sjøen & Mattson, 2019, s. 230).

Sjøen og Mattson advarer mot at også den brede formen for forebyggelse kan bli kontrollerende ovenfor elevene. Om målene om å skape subjekter som er deltakende borgere og medmennesker går vekk fra å være mål i seg selv og heller blir midler for å oppnå nasjonal sikkerhet, blir elevenes trygghet i skolen forlat på bekostning av å nasjonal sikkerhet (Sjøen & Mattson, 2019, s. 232).

Til slutt advarer Sjøen og Mattson om å trå varsomt om en skal drive forebyggelse mot radikaliserings og ekstremisme i velferdsorganer som har i rolle å heve underprivilegerte personer gjennom å beskytte deres interesser og gi dem en mulighet ut av fattigdom, eller ta vare på deres sosiopsykologiske tilstand. Dette begrunner de med at det kan fjerne fokuset fra personenes behov, vende det mot mulige trusler mot samfunnet. Det er en fare for at for stor vekt legges på å forhindre elevene i å tenke eller handle radikalt. Her hevder de at velferdsorganene kan miste rollen med å ivareta individer og å heller få som mål å ivareta nasjonale sikkerhet (Sjøen & Mattson, 2019, s. 233-234).

Istedenfor Sjøen og Mattson sin inndeling i en smal og bred diskurs, vil jeg altså kategorisere diskursene som sårbarhets- og motstandsdyktighetstilnærming. Dette er et valg jeg gjør fordi jeg mener kategoriene bedre beskriver hvordan en tilnærmer seg utfordringer med forebyggelse. Den smale diskursen har en tilnærming til forebyggelse som vil beskytter og kurere individer mot påvirkning fra psykososiale faktorer som kan gjøre de mer sårbare mot radikaliserings. Denne tilnærmingen ser på individer som potensielt sårbare, men tiltakene en gjør trenger ikke være tilpasset til individer. De kan også være bredere tiltak som bedrer den psykososiale vellværen til en gruppe mennesker. Derfor vil jeg kalle det en sårbarhetstilnærming istedenfor en smal diskurs. Den brede diskursen om forebyggelse innebærer en tilnærming som skal gi elever ferdigheter og kvaliteter som bygger på demokratiske verdier og demokratisk deltakelse. Ideen er at disse ferdighetene eller kvalitetene skal bygge motstandsdyktighet mot radikaliserings og ekstremisme. Dette er noe som kan rettes mot en bred gruppe mennesker, men en kan også drive smale og tilspissede tiltak som hjelper et individ med å få disse kvalitetene eller ferdighetene. Derfor vil jeg kalle den brede diskursen for motstandsdyktighetstilnærming fremover.

Før jeg går videre til neste teori vil jeg legge til et begrep som Claudia Lenz hentet fra Lynn

Davies. Dette begrepet er Demokratisk resiliens (Lenz, 2020), og baserer seg på:

«the perhaps counter-intuitive strategy is to create tension and positive conflict. To avoid the black and white, binary views of extremists, young people must be exposed to clashes of perspectives, to dissent, to the constant possibility of alternatives (which is the essence of a democracy) [...] Rather than just ‘respecting diversity’, they must be given skills and frameworks to make judgments on what to tolerate and what not to tolerate in their social and cultural world» (Davies, 2016).

Denne formen for forebyggelse gjennom demokratisk resiliens baserer seg på

«en oppfatning om at det som kan forebygge radikaliseringsprosesser, har mye felles med grunnleggende demokratisk danning. Å bygge resiliens betyr her å støtte eleven i å stå i den kompleksiteten og det uavgjorte som det innebærer å leve og være en aktiv deltager i demokratiske samfunn. Grunnleggende elementer i en slik tilnærming er

- muligheter for medvirkning og deltagelse som gir erfaringer i å kunne påvirke ens egen situasjon, men også likeverdig samhandling med mennesker som er forskjellig og har forskjellige oppfatninger
- innøving av kritisk og selvstendig tenkning som styrker ryggmargsrefleksen mot forenkende ideologiske fortellinger og svar» (Lenz, 2020)

Demokratisk resiliens baserer seg på mye av det samme som det jeg har kalt for motstandsdyktighetstilnærming. Derfor vil jeg også bruke dette begrepet til å underbygge det jeg kaller motstandsdyktighetstilnærming som er basert på Sjøen og Mattson (2019) sin brede diskurs. Definisjonen er å danne motstandsdyktige individer gjennom å skape individer som er genuine subjekter, deltagende borgere, og medmennesker (Sjøen & Mattson, 2019, s. 230).

3.3 Bakkebyråkrati

Michael Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrater handler om hvordan offentlige ansatte er mellomledet mellom myndigheters planer og hvordan planer blir gjennomført. Det Lipsky (1980) definerte som bakkebyråkrater var de offentlige ansatte som hadde direkte kontakt med borgere som brukere av velferdstjenester, og har må utøve betydningsfullt skjønn i arbeidet sitt. Eksempler han ga på dette var lærere, politi, sosialarbeidere, offentlige advokater, dommere, helsearbeidere, og andre som gir tilgang på offentlige tjenester (Lipsky, 1980, s. 3). Han nevner også at bakkebyråkrater har stor påvirkning på individers liv, siden

det er de som vurderer om individer er kvalifiserte for tjenester eller sanksjoner staten vil gjennomføre ved politiske retningslinjer (Lipsky, 1980, s. 4).

Teorien hevder at bakkebyråkrater har påvirkning på hvordan de politiske retningslinjene blir satt ut i liv i praksis. Det er hovedsakelig gjennom to måter dette gjøres. Den første er gjennom skjønnsvurderinger bakkebyråkratene gjør i arbeidet sitt, og den andre er den relative autonomien bakkebyråkrater har fra organisasjonen sin (Lipsky, 1980, s. 13).

Skjønnsvurderingen bakkebyråkratene gjør påvirker typen, mengden, kvaliteten og fordelene ved tjenesten de leverer. Dette betyr ikke at bakkebyråkratene ikke må forholde seg til lover, regler og retningslinjer påført av overordnede, men de har en grad av ekspertise som gjør at det forventes at de skal kunne utøve profesjonelle skjønnsmessige vurderinger. Reglene som bakkebyråkrater må forholde seg til er ofte svært omfattende, kan være motstridene og kan bli forandret på fortløpende. Det er umulige for retningslinjer, planer og regler å ha svar på alle spørsmål i alle situasjoner, og bakkebyråkratene må derfor ta skjønnsmessige vurderinger for hva som skal prioriteres, eller hvordan noe skal gjennomføres (Lipsky, 1980, s. 14).

Lipsky (1980) nevner også tre grunner til hvorfor skjønnsmessige vurderinger ikke kan fjernes fra bakkebyråkrater. Den første er kompleksiteten rundt reglementet de må følge som nevnt over. Den andre er at jobben ofte innebærer å arbeide med mennesker. Oppgaven de må gjøre omfatter å ta inn sensitiv observasjon og krever skjønnsvurdering basert på disse, noe som ikke kan erstattes med standardiserte protokoller. Den tredje er at om skjønnsvurderingen fjernes, vil også brukeren miste tiltroen til at velferdsorganet har som hensikt å jobbe for deres velvære. Disse tingene gjør at det er ofte en konflikt mellom rigid regel etterlevelse og upartiskhet ovenfor brukere, eller fleksibilitet og medfølelse (Lipsky, 1980, s. 15-16).

Oftest er målene til organisasjonen den samme som det er for bakkebyråkratene. Men, om det ikke er det, vil det ofte vises av at målene som ledelsen setter og resultatet av arbeidet som blir gjort er forskjellig. Dette er hvor den relative autonomien til bakkebyråkrater kommer inn i bildet. Autonomien bakkebyråkrater har fra sin egen organisasjon, handler om forholdet mellom bakkebyråkratene og ledelsen, og hvordan bakkebyråkrater har mulighet til å gjøre motstand mot ledelsen (Lipsky, 1980, s. 16-25). Først, er forholdet et forhold som både er i konflikt, og er gjensidig avhengig av hverandre. Konflikten bygger på at bakkebyråkrater er målorientert om å håndtere brukeren av tjenesten, og å beholde autonomi innen deres arbeidsområde. Ledelsen på den andre siden er opptatt av oppnåelsen og resultatet av arbeidet som blir gjort, og innskrenking av autonomi hos bakkebyråkratene. Den gjensidige

avhengigheten handler om ledelsen ofte har av interesse å ivareta arbeidernes preferanser, noe som vil gjøre det lettere for arbeiderene å gjøre en god jobb (Lipsky, 1980, s. 25).

Ledelsen sin avhengighet av bakkebyråkratene er hvor bakkebyråkratene sin evne til å påvirke hvordan politiske retningslinjer blir gjennomført kommer inn i bildet. Når bakkebyråkrater har større mengde frihet i skjønnsvurderinger de kan ta, har de mulighet til å bruke sin ekspertise innenfor området for å gjøre gode beslutninger. Om denne innskrenkes kan arbeideren nekte å gjøre arbeid på en spesifikk måte, eller gjøre minimalt arbeid, eller følge retningslinjen så rigid, at det vil delegitimere retningslinjen (Lipsky, 1980, s. 24-25).

I oppgaven vil jeg bruke denne teorien til å se på forholdet mellom hva lærere forteller at de erfarer i skolen når det gjelder forebygging, og hva styringsdokumentene forteller om på området. Denne teorien kan hjelpe med å gi innsikt i hvordan lærere blir styrt i skolen av styringsdokumenter, og hvordan lærere påvirker arbeidet de gjør i skolen gjennom å ta skjønnsmessige vurderinger.

3.4 Profesjonelt skjønn

Harald Grime og Anders Molander sitt bokkapittel *Profesjon og Skjønn* (2008) forteller om profesjonelt skjønn. Dette er en teori jeg vil bruke for å komplimentere Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrati. Lipsky (1980) sin teori vil gi en innsikt i hvordan, og om skjønnsmessige vurderinger vil oppstå, mens Grimen og Molander (2008) vil kunne utdype mer om hva slags type skjønn som brukes. Bokkapittelet *Profesjon og Skjønn* (2008) omtaler skjønn som en «uomgjengelig side ved en type praksis som anvender generell kunnskap, Nedfelt i handlingsregler på enkelttilfeller» (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Videre viser de til at uten en viss grad av skjønn vil det ikke være grunnlag for en profesjon å ha kontroll over arbeidsoppgaver. Om det hadde vært fravær av skjønn kunne arbeidsoppgavene bli redusert til mekaniske standarder, og dermed blitt gjennomført av hvem som helst (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Han deler også skjønn inn i to kategorier. *Strukturelt skjønn*, og *epistemisk skjønn* (Grimen & Molander, 2008, s. 181).

Skjønn som strukturell kategori er «som et rom for frihet innhegnet av visse restriksjon, fastsatt av en myndighet» (Grimen & Molander, 2008, s. 181). Her skjer skjønn i det rommet der det ikke er noen fastsatte regler; noe som Grimen og Molander betegner som negativ frihet. Men, skjønnen i strukturell kategori har ikke *full* negativ frihet, men forholder seg til

regler som går rundt beslutningen som må gjøres. Innenfor strukturelt skjønn finner man også svakt-, og sterkt skjønn. Den svake formen for skjønn er når beslutningen krever at en forholder seg til standarder som er satt, men det fortsatt er rom for tolkning som tillater en grad av ubestemthet. Sterk skjønn er når beslutningen ikke er bundet av standarder, som åpner for mer tolkning (Grimen & Molander, 2008, s. 181-182).

Den andre kategorien, epistemisk skjønn er skjønn som baserer seg på forholdet mellom situasjonen, normer for hvilken handling som er passende, og handlingen en gjør. Denne formen for skjønn er negativ i den forstand at det blir definert som skjønn når det er et visst fravær av normer for hva som skal gjøres i en gitt situasjon (Grimen & Molander, 2008, s. 182-184). Her må personen bruke dømmekraft og ta fornuftige beslutninger (Grimen & Molander, 2008, s. 183).

Disse kategoriene som blir nevnt av Grimen og Molander (2008) vil jeg senere i analyse og diskusjons delen min kunne bruke til å se på hvilke type skjønn som blir gjort av lærere innenfor tilnærmingene de har til forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings. Som nevnt i starten av dette delkapittelet gir det meg også en mulighet til å utdype mer om hva slags type skjønn som blir brukt, enn om jeg kun hadde basert meg på Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrati.

3.5 Securitisation begrepet og forebyggelse mot ekstremisme og radikaliserings i skolen

Begrepet «securitisation» dukker ofte opp i sammenheng med forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings i skolen, uten at det får en håndfast definisjon (O'Donnell, 2016; Sjøen & Mattson, 2019; Thomas, 2022). For å finne en definisjon på begrepet gikk jeg utenom litteraturen om skolen og til mer generelle statsvitenskapelig teori. Det dreier seg kort sagt om at politiske eller sosiale fenomener og hendelser blir betraktet inne perspektiver hvor sikkerhet er det sentrale. Balzacq et al. (2016) definerer securitisation slik:

“Securitization theory seeks to explain the politics through which (1) the security character of public problems is established, (2) the social commitments resulting from the collective acceptance that a phenomenon is a threat are fixed and (3) the possibility of a particular policy is created” (Balzacq et al., 2016, s. 494)

Om vi putter denne teorien i kontekst av forebyggelse og ekstremisme, kan man si at (1) vil

være å identifisere ekstremisme og radikaliserings i samfunnet som et problem, og (2) at det kollektivt blir godtatt ekstremisme og radikaliserings er et offentlig problem som må fikses, og (3), at mulighetene for at retningslinjer blir iverksatt basert på dette problemet, i kontekst av at skolen vil bli påvirket av disse retningslinjene.

Sjøen og Mattson (2019) forteller om at lærere blir satt inn i en rolle hvor de skal jobbe med kriminalitetsforebygging, hvor hovedoppgaven blir å identifisere og rehabilitere sårbare elever som er i faresonen for å bli radikaliseret, istedenfor å drive med liberal og inkluderende undervisning for elever. Skolen blir her noe som skal beskytte samfunnet fra sårbare elever, istedenfor å beskytte sårbare elever i samfunnet (Sjøen & Mattson, 2019, s. 233-234; Thomas, 2022, s. 23-24). O'Donnel varsler om at «securitisation» av skolen kan føre til at skolen blir til et organ som skal varsle om potensielt fremtidige ekstremister (O'Donnel, 2016, s. 53).

Prevent-programmet som tidligere er nevnt i bakgrunnskapittelet, er ofte brukt som et eksempel der «securitisation» har blitt en del av skolesystemet (Sjøen & Mattson, 2019, s. 232; Thomas, 2022, s. 24). Her vil jeg presentere kort noe av de negative konsekvensene. *Prevent* kan være med på å belyse noen av de negative sidene ved «securitisation» i skolen. Den første negative konsekvensen er marginaliseringen av muslimske elever som følge av *Prevent*. 75% av elevene som ble rapportert til Channel i *Prevent* var muslimer, som er en uproporsjonal andel (Thomas, 2022, s. 22). En annen negativ konsekvens er resultatene programmet kan ha hatt for ytringsfrihet i klasserommet. Muslimske studenter på høyere utdanning har følt seg overvåket, og har hatt et behov for å ha en «tick box compliance» i skolen. Om elever føler at de må tenke seg om for hva de sier for å ikke bli sett på som en potensiell ekstremist kan det sette begrensinger for ytringsfriheten (O'Donnel, 2016, s. 61; Thomas, 2022, s. 26).

Forskningsfeltet gir også advarsler om hva som kan skje om skolen blir «securitised». Sjøen og Mattson (2019) nevner at om skolen sin interesse å ivareta interessene og velferden til underprivilegerte elever kan bli re kontekstualisert til å se på dem som potensielle farer for samfunnet. Skolen vil da miste sin rolle som beskytter av de svakerestilte i samfunnet, til å beskytte samfunnet fra de svakere stilte (Sjøen & Mattson, 2019, s. 233-234; Thomas, 2022, s. 23-24). O'Donnel (2016) nevner at *prevent* kan føre til skade om tillit og åpenhet i institusjoner gjennom å tie, og marginalisere elever som ellers ville være ville til å utforske og diskutere vanskelige spørsmål og ideer (O'Donnel, 2016, s. 54).

«Securitisasjon» er et fenomen som blir advart mot når man skal drive med forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings i skolen. Frykten er at «securitisasjon» kan føre til at skolen erstatter sin velferdsfunksjon, og vil heller fungere som et overvåkende organ som beskytter interesser som nasjonal sikkerhet. Jeg har også vist hvordan litteratur forteller om at dette fenomenet er til stede i den britiske skolen gjennom *prevent*-programmet. Definisjonen og advarslene om «securitisasjon» kan dermed bli brukt i denne oppgaven for å se om det er et fenomen som er til stede i den norske skolen.

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg hvilke refleksjoner og vurderinger jeg har knyttet til valg under gjennomføringen av dette forskningsprosjektet. Jeg vil først ta for meg den vitenskapsteoretiske sammenhengen for oppgaven, og deretter redegjøre for hvilken metode jeg har valgt for å svare på problemstillingen min. Jeg vil redegjøre og begrunne utvalget jeg gjorde når jeg skulle hente inn informanter. Jeg vil også presentere hva jeg gjorde i forkant av intervjuet, hvordan jeg gjennomførte intervjuene, og hvordan jeg behandlet dataene jeg har samlet inn. Til slutt vil jeg ta for meg oppgaven sin reliabilitet, validitet, og hvilke etiske hensyn jeg måtte ta i dette forskningsprosjektet.

4.1 Vitenskapsteoretisk sammenheng

I en vitenskapsteoretisk sammenheng vil studien min falle under hermeneutisk fenomenologi. Fenomenologi omhandler hvordan mennesker opplever et fenomen, og i hermeneutisk fenomenologi legger man til en fortolkning av disse forståelsene. Det vil si at det ikke kun tar for seg mennesker sin forståelse av et fenomen, men forskeren sin tolkning av hvordan mennesker forstår fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75-76). I denne oppgaven så vil 22. juli-undervisning, og forebygging av ekstremisme og radikalisering være fenomenene som lærere tolker. Jeg vil da gjennom et intervju og en analyse prosess tolke lærere sin opplevelse av disse fenomenene.

En av begrunnelsene som gjør at det passer seg å ha en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming i min studie er at slike studier ofte vil finne svar på spørsmål som baserer seg på spørreordene hva eller hvordan (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). I min problemstilling er bruker jeg ordet hvordan og hva, som blir knyttet opp mot hvordan er og brukes 22. juli-undervisning i skolen, og hva slags rolle får forebygging mot ekstremisme og radikalisering i denne typen undervisning i skolen. Noe som gjør at denne vitenskapelige tilnærming er passende.

4.2 Forskningsmetode

I delkapittel 4.2 vil jeg ta for meg hvilke metoder jeg velger for å gjennomføre studien min.

Jeg vil først forklare at jeg bruker kvalitativt semistrukturert intervju og hvorfor, og deretter gjøre det samme med kvalitativ innholds analyse.

4.2.1 Kvalitativt semistrukturert intervju

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som metode. Grunnen til at jeg har valgt dette er for å kunne få en dypere forståelse av et fenomen gjennom personer sine erfaringer, tanker og følelser. (Dalen, 2011, s. 13). Dermed mener jeg det passer med en metodisk tilnærming som har muligheten til å utforske kompleksiteten rundt temaer, og fange nyanser som ellers ikke ville vært mulig med en kvantitativ tilnærming. Det vil også være passende og ha en dypere, og mer utforskende tilnærming i et felt som er lite forsket på i Norge (Eget arbeid, 2022, s. 5).

Den spesifikke intervjumetoden jeg har valgt er semistrukturert intervju. Dette er en intervjutype hvor en har forhåndsformulerte spørsmål, men fortsatt kan variere rekkefølgen eller måten en spør på. Det er også rom for å komme med oppfølgingsspørsmål for å kunne utforske interessante temaer som informanten kommer med. Begrunnelsen for at jeg har valgt denne intervjumetode er at jeg bruker de samme forhåndsformulerte spørsmålene gir mer mulighet til å sammenligne svarene til informanter, samtidig som jeg kan stille oppfølgingsspørsmål gjør at jeg kan utdype meg i interessante momenter informantene tar opp gjennom å stille oppfølgingsspørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

4.2.2 Kvalitativ innholdsanalyse

I oppgaven min har også jeg valgt å bruke kvalitativ innholdsanalyse. «Innholdsanalyse er en samlebetegnelse for forskjellige typer tekstanalyser som er basert på generelle strategier, hvor man identifiserer noen temaer eller kategorier i tekstene» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). Dette er passende for min oppgave siden det kan hjelpe meg i å svare på min problemstilling. Jeg vil bruke kvalitativ innholdsanalyse for å identifisere temaer, eller kategorier i ulike styringsdokumenter, og gjøre det samme med transkripsjonene fra intervjuene. Dette tillater meg å se på relasjonen mellom innholdet i styringsdokumentene, og innholdet i intervjuene jeg har med lærerne.

At innholdsanalysen min er kvalitativ betyr at jeg ha en mer fleksibel tilnærming til det jeg

analyserer, problemstillingen min, og temaet jeg forsker på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 139). Noe som passer oppgaven min godt siden jeg ville ha en utforskende tilnærming til intervjuene mine, og analysen av styringsdokumentene. Dette ville tillate meg i å gjøre forandringer som gjorde at jeg kunne utforske tematikker som informantene tar opp, som jeg ikke hadde forventet at skulle dukke opp på forhånd. Jeg kan også finne sammenhenger mellom dokumentene og intervjuene som jeg ikke var klar over ville oppstå.

4.3 Utvalg av informanter

Utvalgsmetoden min for dette prosjektet er snøballmetoden. Dette er en metode hvor forskeren spør deltakere eller personer i miljøet om de vet om personer som passer kriteriene forskeren ser etter i informantene sine (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Jeg har brukt flow-diagrammet fra *kvalitativ metode i lærerutdanningen* av Rune Johan Krumsvik (2019) på side 160, har jeg funnet argumenter for hvorfor snøball metoden er en god måte for meg å få tak i informanter på. Jeg har en utforskende hensikt med intervjuene jeg skal gjennomføre, og informantene mine er lite tilgjengelige (Krumsvik, 2019, s. 160). For å sette i gang snøballmetoden har jeg brukt mitt eget nettverk. Nettverket mitt består av personer jeg har blitt kjent med via praksis, eller vikararbeid på forskjellige skoler (Eget arbeid, 2022, s. 6).

Ved å bruke snøballmetoden er det noen styrker og svakheter som følger med. Styrken er at prosjektet blir lettere å gjennomføre fordi det gjør informanter som er mindre tilgjengelige lettere å få tilgang på. Svakheten ligger i det at ved å bruke av snøballmetoden er det mer sannsynlig at utvalget blir tatt fra samme nettverk, eller nettverk som har mye til felles. Det kan gjøre at synene, opplevelsene, og svarene de gir kan være like. Dette gjør at jeg kan få et smalere spekter av hva som belyses rundt temaene jeg vil undersøke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42-43). For å motvirke dette har jeg satt i gang flere snøballer i nettverk jeg har fra 3 forskjellige skoler, noe som har ført til at informantene min kommer fra 3 forskjellige skoler og nettverk (Eget arbeid, 2022, s. 6).

Utvalget mitt i masteroppgaven min er lærere som har undervist om 22. juli på 8.-10. trinn. Jeg har valgt å bruke ungdomstrinnet fordi der undervises temaet på en mer kompleks måte, og de går dypere inn i temaet enn de hadde gjort på mellomtrinnet eller barnetrinnet. Jeg kommer også til å ta for meg lærere som underviser i samfunnsfag uten at jeg vil sette krav på at de har utdanning innenfor faget. I skolen er det slik at ikke alle er utdannet i faget de

underviser i, og jeg vil også da ta med lærere uten formell utdanning innenfor samfunnsfag slik at studien holder seg mer virkelighetsnær (Eget arbeid, 2022, s. 6). Opprinnelig så jeg etter lærere som hadde planlagt 22. juli-undervisning, og gjennomført planlagt 22. juli-undervisning. Dette var noe jeg måtte gå vekk fra siden 22. juli-undervisning ikke har vært en del av læreplanen før LK20. Det vil si at mange lærere har ikke rukket å ha denne nye formen for undervisning enda. For å få flere informanter valgte jeg derfor å ta med lærere som også har hatt 22. juli som et tema i undervisningen sin, uten at det nødvendigvis er en planlagt undervisningsøkt.

4.4 Relasjon til Informantene

Relasjonen min til informantene kan påvirke intervjuet. I *Forskningsmetode for lærerstudenter* (2021) forklares insider som «en forsker som er på innsiden, er en del av den sosiale gruppen, eller feltet som studeres» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88). I og med at jeg bruker snøballmetoden for å gjøre mitt utvalg, som tar utgangspunkt i at jeg starter i mitt eget nettverk for å få tilgang på informanter. Dette betyr at jeg finner lærere som jeg enten har jobbet på skolen med, eller lærere som har jobbet på skolen jeg har vært i praksis på. Her har jeg fått tilgang på arbeidsmåten, kulturen, og læringsmiljøet på skolene hvor jeg henter informanter. Jeg vil også påpeke at påvirkningen av innsiderposisjonen ikke er like sterk som om jeg hadde vært fast ansatt, siden en student eller vikar vil være mer perifer enn om de hadde vært ansatt på fulltid (Eget arbeid, 2022, s. 7).

Det er fordeler og ulemper ved å ha en insidertilnærming til intervjuer. Fordelene er at en er kjent med arbeidsmåtene, kulturen og læringsmiljøet, og har derfor lettere tilgang på informanter. Jeg vil også lettere kunne stille gode spørsmål som kan gi utfyllende svar. Ulempen med å ha en insidertilnærming vil være at jeg allerede har erfaring med undervisning i form av vikararbeid eller fra lærutdanningen. Dette kan gjøre at informantene kanskje vil anta at jeg allerede sitter med en del informasjon om temaer, og derfor velger å holde tilbake informasjonen for å ikke gi unødvendig informasjon. Om informasjon holdes tilbake kan ikke dette tas med i analysen, fordi det ikke ligger i transkripsjonene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88-89). For å motvirke dette vil jeg ha en uformell samtale med mine informanter før intervjuene hvor jeg minner de på min rolle som forsker, så de kan være klar over at de kanskje må utdype noe vi ellers hadde tatt for gitt (Eget arbeid, 2022, s. 8).

4.5 Gjennomføring av intervjuet

I forkant av intervjuet hadde jeg forberedt en intervjuguide som jeg ga til informantene. Begrunnelsen for at jeg valgte å gi dem intervjuguide, og lage en intervjuguide kommer jeg tilbake til i «4.7 Reliabilitet og validitet». Intervjuguiden min var strukturert sånn at de mindre krevende spørsmålene kom først. Disse spørsmålene handlet om deres utdannings bakgrunn og hvordan de gjennomførte undervisning. Intervjuet mitt gikk over på mer sensitive, følelsesmessige, eller engasjerende spørsmålene lenger inn i intervjuet. Disse spørsmålene kunne basere seg på eksempler eller hendelser med elever. Tanken med dette var at informanten skulle svare på de mindre personlige spørsmålene først, som en oppvarming til de mer krevende spørsmålene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 91).

Intervjuet sin tid og sted ville jeg gjøre det opp til informanten å bestemme. Dette gjorde jeg slik at de skulle ha mulighet til å velge å ha intervjuet utenfor arbeidsplassen i tilfelle informantene ikke ville at andre kollegaer skulle vite at hun eller han ble intervjuet. At informantene kunne velge tid og sted ville også gjøre det mer sannsynlig at de ville velge et sted hvor de følte seg avslappet og trygge (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Det var også viktig for meg at lærerne fikk velge hvilket tidspunkt de skulle ha intervjuet siden en lærer sin hverdag kan være travel. Dette gjorde at informantene kunne velge et tidspunkt hvor de selv følte at de hadde god tid, slik at de kunne fokusere på intervjuet når det var, og ikke fokusere på at de skulle rekke neste møte eller undervisningstime.

Under intervjuet passet jeg på at de naturlige pausene i samtalen ikke ble avbrutt av mine spørsmål. Dette gjorde jeg slik at informanten skulle få tid til å tenke seg om på etter spørsmål for å kunne gi bedre svar. Det gjorde også at de fikk muligheten til å stille spørsmål om de ikke skjønnte spørsmålet, eller vil ha en dypere forklaring for hva jeg lurte på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 91). Noen ganger spurte informantene om hva jeg så etter eller hva jeg lurte på. Når dette skjedde svarte jeg at jeg var interessert i å vite deres tanker og refleksjoner rundt temaet, og at vi hadde tid til å ha en tenkepause, eller at om de ikke hadde noe de ville komme med til spørsmålet kunne vi gå videre. Når dette skjedde svarte informantene ofte etter en liten tenkepause.

Under intervjuet tok jeg også notater, som jeg brukte som utgangspunkt til å stille oppfølgingsspørsmål. Notatene hjalp meg til å tenke på et spørsmål, og ta det opp igjen senere uten at jeg avbrøyt flyten i samtalen, eller svaret som informanten kom med (Gleiss & Sæther,

2021, s. 90-91).

Under intervjuet benyttet jeg meg av tre og gren modellen for å stille oppfølgingsspørsmål. Dette er en modell der intervjuguiden deles opp i forskjellige temaer som skal hjelpe med å svare på problemstillingen. Problemstillingen blir representert av stammen, og grenene representerer spørsmålene. Jeg beveget meg derfor gjennom intervjuguiden og stilte de oppførte spørsmålene, og etter hvert oppført spørsmål stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Deretter gikk jeg videre i intervjuet og beveget meg til neste spørsmål, som også fikk sine relevante oppfølgingsspørsmål. Dette gjør at jeg får mulighet til å bevege meg strukturert gjennom intervjuguiden, og fått svar på alle spørsmålene jeg hadde planlagt å få svar på, samtidig som jeg kan utdype svarene der jeg skulle ønske mer informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 125).

Under intervjuet valgte jeg å bruke båndopptaker. Jeg gjorde meg først kjent med båndopptakeren, så det ikke ble en distraksjon under selve intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Jeg brukte også 2 båndopptakere i tilfelle det skulle skje noe galt med den ene, som også hjalp med å ha fokus på selve intervjuet, og ikke utstyret som ble brukt.

Etter intervjuet transkriberte jeg opptakene gjort av intervjuet, for å lettere kunne analysere intervjuet. Under transkriberingsprosessen tok jeg noen valg om hvordan jeg ville transkribere. Det første valget jeg tok var å gjøre om det muntlige språket til et mer skriftlig språk. Dette var hovedsakelig å fjerne lyder, eller ord som «ehm» og «mm». Jeg valgte også å gjøre setninger, som ble startet på flere ganger, om til en setning. Begge disse valgene ble gjort på steder der lydene, eller setningsoppbyggingen gjorde setningen vanskelig å forstå i skriftlig form, slik at informantene ble bedre representert i det de ville uttrykke. Jeg valgte også å transkribere på bokmål. Dette betydde at jeg måtte oversette en del dialekt ord. Dette gjorde jeg for å styrke anonymiteten til informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97-99).

4.6 Etter intervjuet – analyse og koding

Som nevnt tidligere vil jeg gjøre en kvalitativ innholdsanalyse av transkripsjonen av intervjuene og noen relevante styringsdokumenter. Denne analysen vil være abduktiv, som er en kombinasjon av induktiv og deduktiv analyse. Dette vil si at jeg vil finne kategorier som jeg finner i datamaterialet. I tillegg vil jeg bruke i forskningslitteratur og teori for å finne kategorier som jeg vil bruke i analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Denne metoden

passer oppgaven min fordi det vil tillate meg å analysere innhold og trekke slutninger som baserer seg på tidligere forskning og har et teoretisk grunnlag. Dette kan da gjøres uten å utelukke at lærerne kommer med nye tanker, refleksjoner, eller erfaringer som ikke er knyttet til tidligere forskning, men fortsatt har en nytte i å bli tatt med i analysen. Jeg mener abduktiv analyse bedre belyser læreryrket som et yrke som tar for seg teori og praksis, istedenfor å kun ha et teoretisk perspektiv gjennom deduktiv analyse, eller kun ta for seg det praktiske lærerne gjør gjennom induktiv analyse.

For å bli bedre kjent med datamaterialet valgte jeg å sortere dataen gjennom å bruke koding. Dette er å dele inn intervjuene i mindre enheter som får en kode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 173-174). Jeg valgte også her og ha en abduktiv kode metode. Dette vil si at kodene blir hentet både fra tidligere forskningslitteratur og teori, samtidig som jeg kan lese datamaterialet og finne koder jeg synes er passende basert på det som står der (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Dette vil passe godt til min oppgave, siden en abduktiv kode metode gjør at jeg kan stå friere i kodeprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 179). Dette vil også passe godt med min utforskende, og åpne problemstilling. På samme måte som den abduktive innholds analysen jeg vil gjøre, mener jeg den abduktive kodeprosessen vil representere læreryrket på en god måte med tanke på læreres posisjon i praksis og teori.

4.7 Reliabilitet og validitet - Hvordan gikk det

Reliabilitet i et intervju handler om at spørsmålene skal være presise og at de skal være forståelige. Dette gjelder under selve intervjuet, men også etter intervjuet i transkripsjonsfasen (Krumsvik, 2019, s. 172). For å sørge for at jeg gjør meg forstått under selve intervjuet gjør jeg en del forarbeid. Dette er blant annet å lage en intervjuguide. Når jeg lager en intervjuguide gir det meg muligheten til å se på spørsmålene på forhånd, og vurdere om det er uklarheter ved dem. Jeg får også muligheten til å diskutere med medstudenter og veiledere for å få flere perspektiver på hvorvidt de er forståelige og presise spørsmål (Eget arbeid, 2022, s. 8).

Validitet er «Datamaterialets gyldighet med hensyn til de problemstillinger som skal belyses» (Grønmo, 2004, s. 251). I *Samfunnsvitenskapelig metode 2004* av Sigmund Grønmo nevnes det 3 former for validitet i en kvalitativ studie. Den første av disse er *kompetansevaliditet*. Kompetansevaliditet er forskeren sin kompetanse for å samle inn kvalitativ data på feltet som

forskes på. Denne kompetansen kommer ofte i form av erfaring. Desto mer erfaring forskeren har jo lettere kan forskeren hente inn relevant data. Dette kan gjøres ved at en erfaren forsker gjør gode tilpasninger under intervjuet og greier å stille gode oppfølgingsspørsmål slik at informasjonen fra informantene er mer presis og relevant (Grønmo, 2004, s. 254-255). Siden dette er det første forskningsprosjektet jeg gjennomføre hadde jeg liten erfaring med å gjennomføre intervju. For å motvirke mangelen min på erfaring som kan påvirke kompetansevaliditeten valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju.

Pilotintervju er et testintervju der jeg kan teste ut utformingen på spørsmålene og gi meg trening i å gjennomføre intervju. Utvalgskriteriene for informanten i pilotintervjuet bør være så lik som mulig som utvalgskriteriene til informantene jeg bruker til datainnsamlingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Dette var noe som var vanskelig å gjennomføre, siden jeg allerede måtte forandre på utvalgskriteriene for å finne nok informanter. Jeg valgte derfor å ha pilot intervju med en lærer som hadde undervist på lavere trinn enn jeg så etter i datainnsamlingen min. Fra pilotintervjuet mitt fikk jeg erfart at jeg hadde for mange spørsmål. Jeg utelot eller forandret spørsmål som endte opp med å få samme type svar, eller spørsmål som ga svar på det som var utenfor min problemstilling. Jeg erfarte også hvordan jeg skulle ta notater, hvor jeg kunne stille bedre oppfølgingsspørsmål til ting som tidligere ble sagt i intervjuet. Dette intervjuet ga meg mer erfaring med datainnsamling, som har hjulpet studien sin kompetansevaliditet.

Den andre typen validitet er *kommunikativ validitet*. Denne typen validitet handler om det er dialog om hvor treffende materialet er får problemstillingen og forskningsspørsmålene oppgaven forsøker og svare på. Dette kan være kommunikasjon med andre medstudenter, veileder, eller informanter (Grønmo, 2004, s. 255-256). Gjennom hele prosessen i å skrive en master har jeg fortløpende veiledning med veileder, og møter med andre studenter der vi gir hverandre tilbakemelding.

Jeg kommuniserte også med informantene i den form av at de fikk intervjuguiden min i forhånd av intervjuet. Dette gjorde at de var klare over hvilke spørsmål jeg kom til å stille under intervjuet, og ville hatt muligheten til å gi mer utdypende og presise svar på det jeg spurte om. Noe jeg tenkte var nyttig, siden lærere har mange temaer de skal undervise om, der 22. juli-undervisningen, og forebygging mot ekstremisme og radikalisering bare er en liten del av dette. Derfor kunne det vært vanskelig å spontant snakke om noe de gjorde for lenge siden eller tenkte på for lenge siden (Eget arbeid, 2022, s. 9). Jeg sikret dermed den

kommunikative validiteten gjennom å samarbeide med medstudenter og veileder om å lage gode intervju spørsmål slik at det er tydelige for informantene hva jeg spør om, og gi informantene intervjuguiden på forhånd slik at de er har bedre tid til å tenke gjennom spørsmål og svare presist.

Den tredje typen validitet er *pragmatisk validitet*. Dette handler om hvorvidt studien kan være med på å bestemme fremtidige handlinger (Grønmo, 2004, s. 256-257). Studien min prøver å svare på hvordan er og brukes 22. juli-undervisning i skolen og hva slags rolle får forebyggelse mot ekstremisme og radikaliserings i skolen og i 22. juli-undervisning. Ved å svare på disse spørsmålene setter det lys på et tema som er nytt i læreplanen og diverse statelige styringsdokumenter. Jeg vil argumentere for at denne kunnskap kan være med på å inspirere til videre forskning på feltet, eller gi kunnskap om temaet som kan være med på å reflektere hvordan ting blir gjort i skolen, som igjen kan være roten til å forandre, eller fortsette i et handlingsmønster. Dette er hvorfor jeg mener oppgaven min har god pragmatisk validitet (Eget arbeid, 2022, s. 10).

4.8 Etikk

Forskningsprosjekt som krever oppbevaring av personopplysninger kreves at meldes fra til om Sikt (Tidligere NSD). I dette prosjektet har jeg brukt lydopptak av stemmer til informanter. Dette er noe som Sikt ser på som personopplysninger (Sikt, 2023). Jeg har derfor skrevet en søknad til Sikt som ble godkjent.

Selv om studien min er godkjent av Sikt og informantene mine har jeg fortsatt etiske hensyn jeg må ta. Et av disse etiske hensynene er blant annet at det er et skjevt maktforhold mellom forsker og informant, hvor forskeren har makt over hvordan informanten blir fremstilt. Informanten kan velge hva hun eller han deler under intervjuet, men har ingen påvirkning til hvordan forskeren velger å tolke informasjonen informanten har delt. Dette kan man kalle for et fortolkningsmonopol (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92-94). Jeg som forsker må derfor ta hensyn til at jeg fremstiller informantene mine på en slik måte at det de ytrer ikke blir vridd til noe de ikke hadde ment, eller kan stille dem i et urettferdig dårlig lys.

Et annet hensyn jeg har som forsker er å sikre at intervjuene ikke kan føre til at personinformasjon om tredje personer ikke blir delt i dataen uten den tredje personens samtykke. Under intervjuene spør jeg lærere om de kan gi eksempler på situasjoner de har

med elever, eller om de har opplevd å undervise elever som er radikaliserte, eller har er ekstremistisk tankesett. Disse elevene har som tredje personer ikke gitt samtykke for å delta i studien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 94). For å unngå at dette skulle skje, påminnet jeg informantene underveis i intervjuet at spørsmålet kunne nærme seg taushetsbelagt informasjon om elever, eller personinformasjon om en tredjeperson, og ba dem unngå detaljer som kunne identifisere tredjepersoner. Om personopplysninger skulle ha dukket opp under intervjuet ville jeg også anonymisert det slik at personopplysninger ikke ble transkribert og lagret fra intervjuene.

5. Analyse og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn, gjøre en analyse, og diskutere, om hverandre. Jeg vil starte med å se på hvilke tilnærminger til forebyggelse jeg finner i styringsdokumentene som jeg gjorde rede for i bakgrunnskapittelet. Jeg vil også gjøre en sammenligning av de ulike dokumentene. Etter dette vil jeg se på hvilke tilnærminger til forebyggelse jeg finner i intervjuene med lærerne. Dette vil være tilnærminger som omtalt i tidligere forskning, eller tilnærminger som lærerne forteller om i intervjuene sine. Jeg vil også sammenligne de ulike tilnærmingene som lærerne forteller om. Etter dette vil jeg se på forholdet mellom styringsdokumentene, basert på analysen jeg gjorde av styringsdokumentene og intervjuene med lærerne. Her vil jeg anvende Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrati, og Grimen og Molander (2008) sin teori om profesjonelt skjønn. Til slutt vil jeg se på Sjøen og Mattson (2019) sine advarsler om forebyggelse, og advarslene sin relevans for den norske skolen basert på det jeg tidligere har analysert og drøftet i analyse og diskusjonskapitlet.

5.1 Sårbarhets- og motstandsdyktighetstilnærming i styringsdokumenter

I dette delkapittelet vil jeg dele inn styringsdokumentene i kategoriene sårbarhets- og motstandsdyktighetstilnærming til forebyggelse av ekstremisme og radikalisering. Dette er to tilnærminger jeg ga nye navn fra Sjøen og Mattson (2019) sin smale og brede diskurs om forebyggelse. Jeg vil også ta for meg andre tilnærminger eller diskurser som dukker opp fra litteraturen, og elementer som informantene tar opp i intervjuene, som jeg vil ta med videre i analysen og diskusjonen. Styringsdokumentene jeg vil se på er *Handlingsplanen mot radikalisering og voldelig ekstremisme* (2020), *Nasjonal veileder for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme* (2015), og i LK20 vil jeg se på *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (2017) og *læreplanen i samfunnsfag* (2019, SAF01-04).

5.1.1 Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme

Handlingsplanen har et bredt fokus på hvordan de vil forebygge radikalisering og ekstremisme. I den generelle delen ser vi at handlingsplanen peker på «lav utdanning, høy

grad av arbeidsledighet, høy forekomst av sårbarhetsfaktorer som rusproblematikk og utfordringer knyttet til psykisk helse, samt høy grad av kriminalitet, herunder også voldsrelatert kriminalitet» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 9) som faktorer som kan gjøre individer mer sårbare til radikaliserings (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 9). Gjennom dette sitatet kan vi se at handlingsplanen peker ut faktorer som kan være negativt for det psykososiale velværet til individer som en årsak til at folk radikaliseres. Dette gjør at vi kan kategorisere dette dokumentet som det jeg har valgt å kalle en *sårbarhetstilnærming* til forebygging.

Handlingsplanen nevner også at «bred og tidlig innsats fra en rekke aktører er avgjørende for å følge opp og ivareta personer som allerede er radikaliserte» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 11), noe som jeg også vil kategorisere som å ha en *sårbarhetstilnærming*. Sitatet viser til at personer allerede er identifisert, som kan peke mot at handlingsplanen antar at det er mekanismer i samfunnet som gjør at man kan identifisere radikaliserte individer, eller at de vil ha mekanismer som gjør at man kan identifisere radikaliserte individer. Med andre ord tolker jeg dette som at handlingsplanen vil identifisere og rehabilitere radikaliserte individer, noe som også passer inn under *sårbarhetstilnærmingen*.

Jeg vil også nevne at handlingsplanen tar for seg at et hardt debattklima og høy grad av polarisering, fremmedfrykt og hatretorikk kan være triggende for større terrororganisasjoner og enkeltindivider (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 9-10). Denne delen har et større politisk fokus, og tar for seg hvordan polarisering mellom ekstreme grupper kan være fremprovoserende og fører til at ekstreme blir mer ekstreme. Dette blir kort nevnt i Handlingsplanen og kan ses på som en mer politisk og eldre måte å betrakte ekstremisme og radikaliserings på, som tar for seg geopolitiske faktorer. Vi kan altså finne et snev av den geopolitiske diskursen som Sjøen og Mattson (2022) nevner blir dyttet ut av en annen dominerende diskurs (ref: 3.1, s.15-16). Dette er med på å bekrefte at dette er en forebyggelsestilnærming som finner sted i mindre grad, siden det er det eneste stedet som nevner slike påvirkningsfaktorer.

Delen i handlingsplanen som har spesielt med skole å gjøre, har kjennetegn som gjør at den passer inn i både motstandsdyktighets- og *sårbarhetstilnærmingen*. Den passer inn i motstandsdyktighetstilnærmingen fordi den vil drive forebyggende arbeid gjennom å lære elever hvordan de kan delta, og påvirke demokratiske prosesser. Dette vises i sitatet: «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Justis- og

beredskapsdepartementet, 2020, s. 12). Dette faller under ideen om at det å skape demokratiske medborgere vil gjøre at elever har evnene til å delta og påvirke et demokratisk samfunn, og dermed ha mindre sannsynlighet for å falle innenfor ekstremistiske ideologier som vil bruke vold for å nå sine ideologiske mål.

Samtidig sier handlingsplanen at skolen skal ha et inkluderende felleskap som skal fremme trivsel og læring, og redusere barns opplevelse av å bli marginalisert, slik at det er mindre sannsynlig at de opplever utenforskap. Dette vises i sitatet: «Støtteressursene vil ha som hensikt å bidra til økt opplevelse av inkludering. Reduseres barn og ungdoms opplevelse av å bli marginalisert, vil det være en mindre sjanse for at de senere i livet faller utenfor fellesskapet» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 12). Disse tiltakene kan ses på som forsøk på å bedre elever psykososiale velvære, og for å hindre at de blir sårbare individer, noe som vil gjøre at det kan tolkes som en sårbarhetstilnærming. Som vi ser, utelukker ikke den ene tilnærmingen ikke nødvendigvis den andre. Det er mulig å bygge motstandsdyktige individer basert på demokratisering, samtidig som en kan ha andre tiltak som forebygger sårbarhetsfaktorer, og ivareta individers psykososiale velvære.

Oppsummert kan vi si at *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* (2020) har både en motstandsdyktighetstilnærming, sårbarhetstilnærming, og tar for seg den eldre geopolitiske diskursen om ekstremisme og radikaliserings. Jeg vil også nevne at dette siste punktet var noe underrepresentert, og at sårbarhets- og motstandsdyktighetstilnærming er mer fremtredende. Det ser ikke ut til at sårbarhets- eller motstandsdyktighetstilnærming får noe mer fremtredende representasjon i handlingsplanen, og ser ut til å være nokså likestilte.

5.1.2 Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme

Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme (2015) har som hensikt å veilede førstelinjearbeidere, som inkluderer lærere. Dette dokumentet har jeg også valgt å dele i en generell del, som henvender seg til alle som dokumentet vil nå ut til, og en spesiell del, som er laget spesifikt for lærere. Veilederen nevner også hvordan førstelinjearbeidere skal forholde seg til sin avvergeplikt, og sin taushetsplikt (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015).

De generelle tiltakene som nasjonal veileder foreslår, er å fremme grunnverdier som demokrati og menneskerettigheter, fremme ytringsfrihet, og toleranse for mangfold. Disse

tiltakene gjelder generelt for førstelinjearbeidere (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10). Tiltakene kan sorteres inn i en motstandsdyktighetstilnærming til forebygging, siden det bygger på prinsipper som fremmer demokratisk deltakelse, og bygger personer som vil ha evnen og troen på at de kan påvirke gjennom demokratiske prosesser. De foreslår også tiltak som å fremme identitet, tilhørighet og trivsel i lokalsamfunnet, og forebygging av utenforskap og marginalisering (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10). Dette vil jeg sortere under sårbarhetstilnærming, siden dette er faktorer som kan være med på å bygge et bedre psykososialt velvære. Jeg mener dermed at de generelle tiltakene som veilederen foreslår, har elementer som både har en motstandsdyktighetstilnærming, og en sårbarhetstilnærming.

Veilederen nevner også tiltak som gjelde spesielt for skole. Den nevner punkter som respekt og anerkjennelse, og opplæring i demokratisk kompetanse, medborgerskap og nettvett. Veilederen nevner også *Dembra* som en ekstern ressurs som kan støtte skolen i «arbeidet mot rasisme, antisemittisme, og udemokratiske holdninger» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10). På samme måte som de generelle punktene kategoriserer jeg tiltakene som gjelder spesielt for skole som en motstandsdyktighetstilnærming. Andre punkter som gjelder spesielt for skole er mestring og bekreftelse, tilhørighet og vennskap, tydelige og trygge voksenpersoner, og et godt og inkluderende læringsmiljø (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10). På samme måte som punktene gitt i den generelle delen av veilederen vil jeg argumentere for at dette kan kategoriseres som en sårbarhetstilnærming til forebygging.

Dokumentet har et eget delkapittel som tar for seg taushetsplikt og avvergeplikt angående saker som har med forebygging av ekstremisme og radikalisering. Det anbefales at en skal holde taushetsplikten som kommer med arbeidet en gjør, men peker også til straffeloven §139 som forteller at en er pliktig til å ikke holde tilbake informasjon om en har mistanke at noen vil gjennomføre kriminelle handlinger, og at avvergeplikten opphever taushetsplikten (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22-23).

«Alle har en plikt til å avverge nærmere angitte straffbare handlinger. Dette følger av straffeloven § 139. Avvergingsplikt inntreffer når man holder det for sikkert eller mest sannsynlig at den aktuelle straffbare handlingen vil bli eller er begått. I slike tilfeller opphever avvergingsplikten en eventuell taushetsplikt» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22).

Det påpekes også det er åpent for tolkning for når «Taushetsreglene skal følges, og i dette

ligger det rom for tolkning. Det er viktig at reglene tolkes slik at de fremmer det forebyggende arbeidet gjennom godt tverretatlig og tverrfaglig samarbeid, og allikevel ivaretar både personvern og barnets beste» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22). Spesielt for skolen er det nevnt at skolen skal jobbe med forebyggende tiltak, og ta hensyn til elevers rett til godt psykososialt læringsmiljø. I tillegg påpeker dokumentet at det er fordelaktig at eventuelle tiltak som blir gjort, er med samtykke fra eleven, foreldre til eleven, eller foresatte (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22-23).

Jeg tolker delkapittelet i veilederen som tar for seg avvergeplikten som å ha en sårbarhetstilnærming til forebyggelse. Vi kan se at avvergeplikten gjør at lærere blir pålagt å melde fra til rette instanser, som i tilfelle av en mistenkt fremtidig kriminell handling vil bli gjort av en elev (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22-23). Dette vil være med på å identifisere et individ, som er en del av kriteriene for sårbarhetstilnærming. Veilederen nevner også et punkt som er spesifikt for skolen. Det anbefales å drive med forebyggende tiltak basert på elevens rett til godt psykososialt læringsmiljø (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22-23), som jeg også vil argumentere for at passer inn under sårbarhetstilnærmingen, fordi en vil ivareta elevens psykiske og sosiale velvære for at personen ikke skal bli sårbar for radikaliserings.

Jeg vil også sammenligne lærere i Norge sin meldeplikt, og *Prevent*-programmet i Storbritannia. I Storbritannia er lærerne pålagt å melde ifra om de mistenker at en elev har et ekstremistisk tankesett (Thomas, 2022, s. 18), mens i Norge skal en ikke melde ifra før en mistenker at dette kan føre til kriminelle handlinger (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22-23). Dette kan derfor gi rom til lærere i Norge for å ta en skjønnsvurdering om hva som er best for barnets beste, selv når en mistenker at barnet kan bli eller er radikalisert. Lærere er ikke bundet til å melde fra til politiet, eller andre instanser før det er mistanke om at en kriminell handling vil bli begått. I Storbritannia er lærere bundet til å melde fra til *Prevent* uansett hvilken vurdering de gjør, eller om det vil skade relasjonene den læreren har til eleven eller ikke. Denne skjønnsvurderingen ligger da hos *Prevent* og ikke læreren. Denne sammenligningen vil jeg utforske videre i del 5.4.3 (s.72-73).

Nasjonal veileder for forebyggelse av radikaliserings og voldelig ekstremisme (2015) inneholder både motstandsdyktighetstilnærming og sårbarhetstilnærming. Den har en motstandsdyktighetstilnærming fordi den vil fremme grunnverdier som demokrati og menneskerettigheter, ytringsfrihet, og toleranse for mangfold på generell basis.

Sårbarhetstilnærmingen til veilederen vises gjennom hvordan den vil fremme identitet, trivsel, og tilhørighet, og fremme godt psykososialt læringsmiljø, noe som ivaretar det psykososiale velværet til individer. Den har også en egen del om taushetsplikt og avvergeplikt. Her forteller veilederen om hvordan, og når en burde melde fra om individer. Veilederen forteller om identifisering av potensielt kriminelle radikaliserede individer. Dette vil jeg sortere under sårbarhetstilnærming, grunnet at identifisering av sårbare individer er en del av kjennetegnene på denne tilnærmingen.

5.1.3 LK20 – overordnet del

I bakgrunnskapittelet i denne oppgaven introduserte jeg hvilke temaer i læreplanverket LK20 jeg mener er relevante for forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings. Jeg vil presenterer de forskjellige temaene som ble tatt opp i bakgrunnskapittelet og sortere de inn i den tilnærmingen til forebyggelse de kan kategoriseres inn i. Temaene er etisk bevissthet, demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og inkluderende læringsmiljø (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Disse temaene vil så bli sortert inn i motstandsdyktighets- og sårbarhetstilnærming til forebyggelse av ekstremisme eller radikaliserings jeg har presentert.

I delkapittelet «*kritisk tenkning og etisk bevissthet*» står det

«Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske. Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

Og:

«Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, yringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Kritisk tenkning vil kunne kategoriseres som en motstandsdyktighetstilnærming siden kritisk tenkning kan ses på som en nødvendig ferdighet for å kunne delta i et demokratisk samfunn. Jeg vil kategorisere kritisk tenkning som en motstandsdyktighetstilnærming, siden kritisk tenkning her presenteres som en ferdighet som styrker motstandsdyktighet mot ukritisk aksept

av påstander og holdninger, og som noe som dermed styrker viljen og evnen til å delta i et demokratisk samfunn.

Kritisk tenkning presenteres også som sentralt knyttet til etiske vurderinger. *Overordnet del* synes å ha en sterk tro på at metakognisjon om kunnskap, valg og etikk vil ha en forebyggende virkning på elevens holdninger og handlinger. Det virker som om planen ser en slik forebygging som nærmest en teknisk funksjon av å lære kritisk tenkning, og dermed kanskje overser den politiske dimensjonen ved ulike holdninger og oppfatninger.

Det er også to delkapitler som har demokrati og medborgerskap som et tema. Dette er «demokrati og medvirkning», og «demokrati og medborgerskap». «Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Videre vises det:

«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. 14)

Dette er to sitater som er gitt i *overordnet del* av læreplanverket. Dette forteller oss at skolen har som mål å fremme demokratiske verdier, og skape individer som har nødvendig kunnskaper, holdninger og ferdigheter til å påvirke det demokratiske samfunnet de skal leve i, innenfor demokratiets spilleregler. Dette kan vi kategorisere som en motstandsdyktighetstilnærming til forebygging av ekstremisme og radikalisering, siden det skaper elever som er demokratiske, og selvstendige subjekter i et demokratisk samfunn.

Overordnet del i LK20 har også elementer som passer inn i en *sårbarhetstilnærming* til forebygging. Elementene finner man i hvert sitt delkapittel «*folkehelse og livsmestring*» og «*et inkluderende læringsmiljø*».

«Folkehelse og livsmestring» finner vi under kapittel 2 «prinsipper for læring, læringsutvikling og dannelse». Dette kapitlet tar for seg skolen sitt dannelses og utdanningsoppdrag, og hvordan de henger sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). *Overordnet del* forteller at «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Disse tematikkene passer inn i en *sårbarhetstilnærming* til forebygging av ekstremisme og

radikalisering, siden det fokuserer på å sikre den psykiske helsen til elevene, og sørger for at de har mestringsfølelse i livene sine. Dette vil være med på å forebygge sårbarhetsfaktorene som baserer seg på dårlig psykisk helse, og følelse av mislykkethet i livene sine. Noe som jeg vil se på som å ivareta det psykososiale velværet til elevene, som er begrunnelsen for hvorfor jeg vil kategorisere disse sitatene som en sårbarhetstilnærming til forebyggelse.

I delkapittelet «Inkluderende læringsmiljø» står det: «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) og: «De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Dette vil jeg også kategorisere som en sårbarhetstilnærming til forebyggelse av ekstremisme og radikalisering. Den sosiale utviklingen dreier seg om at skolen vil styrke det psykososiale velværet til elevene, og forebyggelse av mobbing vil også være med på å styrke dette. Det overordnet del forteller om her vil derfor passe inn under en sårbarhetstilnærming til forebyggelse av ekstremisme og radikalisering.

Jeg har altså sortert *overordnet del* av LK20 inn i sårbarhetstilnærming, motstandsdyktighetstilnærming, og vist at bevisstgjøring og metakognisjon presenteres som en viktig del av sistnevnte. Motstandsdyktighetstilnærming blir vist gjennom hvordan overordnet del fokuserer på demokrati, medborgerskap, og demokratisk deltakelse. Sårbarhetstilnærming ser man gjennom å gi elever fysisk- og psykisk helse, og ansvarlige livsvalg. Det er også fokus på å fremme helse, trivsel, læring og forebyggelse av mobbing og krenkelser som vil være med på å underbygge en sårbarhetstilnærming. Overordnet del vektlegger også å gi elever en bevissthet om etiske riktige handlinger, gjennom å lære dem å gjøre etiske vurderinger av sine egne overbevisninger, holdninger og handlinger.

5.1.4 LK20 – læreplan i samfunnsfag

Læreplanen i samfunnsfag (2019, SAF01-04) har som mange andre av styringsdokumentene spor av flere tilnærminger i seg. Først vil jeg presentere hva jeg mener det er som gjør at læreplanen i samfunnsfag passer inn i en motstandsdyktighetstilnærming. Deretter vil jeg fortelle hvorfor jeg mener *læreplanen i samfunnsfag* passer inn i en sårbarhetstilnærming. Jeg vil også nevne hvordan den er preget av bevisstgjøring og metakognisjon, som kan

karakteriseres som en del av motstandsdyktighetstilnærming.

«Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Dette sitatet gir samfunnsfag en spesiell rolle i arbeidet ved å gjøre elever til demokratiske medborgere. Dette vil også være med på å gi samfunnsfaget en spesiell rolle når det gjelder motstandsdyktighetstilnærmingen til forebygging mot ekstremisme og radikaliserings. Det å skape elever som deltakende subjekter i samfunnet, og samfunnsfaget sin spesielle rolle er å gjøre elever til aktive medborgere, er to karakteristikk ved læreplanen som passer inn under en motstandsdyktighetstilnærming.

Læreplanen i samfunnsfag (2019, SAF01-04) har også flere sitater i seg som jeg vil argumentere for at driver forebygging innenfor en motstandsdyktighetstilnærming, fordi faget vil fremme demokratisering, demokratiske verdier, og demokratisk deltakelse. Samfunnsfag skal «bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2), og «elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Læreplanen i samfunnsfag utdyper «folkehelse og livsmestring», som også ble nevnt i *overordnet del*: «Faget skal bidra til at elevene kan gjøre gode livsvalg og håndtere utfordringer knyttet til seksualitet, personlig økonomi, rus, utenforskap og digital samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). På samme måte som i *overordnet del*, vil jeg plassere dette temaet under en sårbarhetstilnærming siden den forsøker å minimere sårbarhetsfaktorer ved å gi elever ferdigheter til å mestre sine liv og gi dem god psykisk helse. Dette ser jeg på som å ivareta det psykososiale velvære til elever. Forskjellen på læreplanen i samfunnsfag og *overordnet del*, er at læreplanen går mer spesifikt inn i hvilke aspekter ved folkehelse og livsmestring som samfunnsfaget skal bidra med.

Det er sentralt for denne oppgavens tema at læreplanen i samfunnsfag knytter forebygging av ekstremisme i sammenheng med terrorhandlinger og holocaust. Elevene skal

«Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10).

Sidestillingen av temaet forebyggelse av ekstremisme og terrorhandlinger som sidestilt med holocaust forteller oss at læreplanen i samfunnsfag ser på forebyggelse mot ekstremisme og terrorhandlinger som et viktig og sentralt tema i faget, siden det blir presentert med et annet tema som blir ansett som sentralt og viktig.

Når det gjelder hvilken tilnærming *læreplanen i samfunnsfag* har til forebyggelse, er det vanskelig å plassere det i en entydig tilnærming. Det er tydelig at det legges stor vekt på at elevene skal bevisstgjøres om forebyggelse gjennom en slags metakognisjon. Dette kan tolkes i en individualiserende og psykologiserende retning. Ved å reflektere over hva ekstremisme kan føre til, og hvordan en kan forebygge det. Elever kunne bli mer reflekterte om situasjoner hvor forebyggelse finner sted, eller om de finner seg selv i situasjoner hvor de kjenner på drivkreftene, og motivasjonen for å bli radikaliseret. Ved å ha kunnskap om situasjonen, kan en også bli mer bevisst for når en selv må søke hjelp, eller komme seg ut av situasjonen en finner seg i. Denne formen for bevisstgjøring til forebyggelse har jeg ikke funnet teori om, men den kan ses som å inngå som del i en utvidet motstandsdyktighetstilnærming. Utvidet motstandsdyktighetstilnærming er noe jeg vil komme tilbake til i 5.2.4 (s.59-60). Informantene mine fremhever også bevisstgjøring, og jeg kommer tilbake til dette i underkapitlene i 5.2.

Et annet sitat som kobler 22. juli og forebyggelse er følgende:

«Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4).

Her fortelles det at forebyggelse mot ekstremisme og radikaliserings skal finne sted i samfunnsfag, men forteller ikke hvordan det skal gjøres, bortsett fra at det skal kobles til 22. juli. Dette sitatet er relevant for forebyggelse, og derfor er det tatt med her, men det kan ikke entydig kategoriseres som å tilhøre en spesifikk type tilnærming. Det synes som å bygge på en tanke om at kunnskap om denne enkelthendelsen i seg selv vil kunne ha en forebyggende effekt.

Et annet tema som ikke direkte knyttes til forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings er kritisk tenkning. En av lærerne i intervjuene knyttet dette temaet opp mot forebyggelse som en type bevissthetstilnærming, noe som vil gjøre det interessant å se hva styringsdokumentene forteller om temaet. Følgende sitater nevner kritisk tenkning:

«Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

«Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget i opplæringen. Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Her ser vi at læreplanen i samfunnsfag vil fremme kritisk tenkning hos elever, uten at det eksplisitt knyttes til forebygging av ekstremisme og radikaliserings. Jeg vil også påpeke at det ene sitatet som nevner kritisk tenkning ovenfor har blitt plassert innenfor motstandsdyktighetstilnærming. Dette kan forklares med at tiltak eller retningslinjer ikke nødvendigvis kun kan tilhøre en tilnærming, men kan tilhøre flere. Dette er fordi at et tiltak eller en retningslinje kan ha flere typer virkninger. I dette tilfelle vil kritisk tenkning gjøre elever mer bevisst på sin egen situasjon, samtidig som det er en grunnleggende ferdighet for å bli et selvstendig subjekt, og kunne delta demokratisk. Jeg vil dermed også sortere inn sitatet som tar for seg kritisk tenkning i motstandsdyktighetstilnærming, og si at det bevisstgjørende, i den formen som lærerne tar det opp. Dette vil jeg utforske videre i del 5.2.3 (s.57).

Læreplanen i samfunnsfag skiller seg ikke fra de andre styringsdokumentene jeg har sett på i oppgaven med tanke på at den har elementer fra *både* motstandsdyktighetstilnærming og sårbarhetstilnærming. Elementene som gir den karakteristikk fra motstandsdyktighetstilnærming er ikke overraskende når det gjelder at samfunnsfaget skal fungere som et demokratiserende fag, hvor elevene skal engasjeres i demokratisk deltakelse, og at faget skal bygge demokratiske verdier. Under dette kan vi plassere fokuset på kritisk tenkning og bevisstgjøring som forebygging mot ekstremisme og radikaliserings. Planen har også elementer fra sårbarhetstilnærming, ved at den har som mål å gi elever ferdigheter til å ta gode livsvalg, som kan sørge for deres psykososiale velvære.

5.1.5 Sammenligning av statlige dokumenter

Her vil jeg sammenligne de ulike tilnærmingene de forskjellige styringsdokumentene tar opp, og hvilke andre temaer de presenterer som forebygging. Først vil jeg se på hva de har til felles, så se på hvilke forskjeller de har.

Gjennom alle dokumentene kan vi se at de har fokus på både sårbarhetstilnærming, og

motstandsdyktighetstilnærming. De to tilnærmingene kan altså eksistere sammen, og det er mulig å gjøre flere typer tiltak eller tilnærminger til forebygging. Innen sårbarhetstilnærmingen ser vi flere tiltak som har som mål å ivareta individers psykososiale velvære. Dette kan være gjennom å forebygge mot sårbarhetsfaktorer som, mobbing, marginalisering, krenkelse, utenforskap, eller psykisk eller fysisk uhelse. Dokumentet som skiller seg mest ut innen sårbarhetstilnærming er *Nasjonal veileder for forebygging radikaliserings og voldelig ekstremisme* (2015). Dette er fordi den presenterer en *avvergeplikt* som innebærer å identifisere og rapportere inn potensielt sårbare individer. Den presiserer imidlertid at det skal være en sterk mistanke om at kriminelle handlinger vil bli begått, og at individet skal være langt inn i radikaliseringsprosessen før denne rapporteringsplikten blir gjeldende.

Innen motstandsdyktighetstilnærmingen ser vi at det er stor likhet på tvers av alle dokumentene. Alle dokumentene hevder enten at det er viktig å fremme demokratiske verdier, eller å gi individer ferdigheter til å fungere i et demokratisk samfunn. Verdiene som nevnes er menneskerettigheter, ytringsfrihet, toleranse og mangfold. Ferdighetene er knyttet til å være en demokratisk medborger og til det som kalles aktiv demokratisk deltakelse.

De intervjuede lærerne har også fortalt om tanker rundt det å bevisstgjøre elever på egne og andres argumenter, holdninger og perspektiver som forebyggende middel mot radikaliserings og ekstremisme. Jeg har derfor valgt å ta med utdrag fra styringsdokumentene som har med bevisstgjøring å gjøre. Dette er etisk bevisstgjøring, og bevisstgjøring om holdninger og kunnskap. Bevisstgjøring dukker kun opp i LK20, og skiller derfor LK20 fra de andre dokumentene. *Overordnet del* erklærer hvordan den vil «utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). *Læreplanen i samfunnsfag* (2019 – SAF01-04) tar også opp temaer som jeg har tidligere nevnt kan plasseres under bevisstgjøring. Dette er kritisk tenkning som vises gjennom «Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget i opplæringen. Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Og bevisstgjøring om radikaliseringsprosessen : «Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10).

Tanken bak bevisstgjøring og metakognisjon er at en gjør elevene bevisste på situasjoner de

kan havne i fremtiden, slik at de kan gjenkjenne disse, som situasjoner hvor de står ovenfor et etisk dilemma, og være bedre rustet til å gjøre etisk gode og «ansvarlige» handlinger. Planen legger altså til grunn at elever kan gjennomskue sin egen eventuelle radikaliseringsprosess og gå vekk fra situasjonen eller handle annerledes.

Den geopolitiske diskursen som jeg har hentet fra Sjøen og Mattson (2022) er kun nevnt i handlingsplanen. Handlingsplanen forteller oss hvordan et hardt debattklima, polarisering, fremmedfrykt, og hatretorikk, kan føre til at ekstreme grupper eller at personer blir mer ekstreme av disse faktorene (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 10). Her skiller handlingsplanen seg ut fra alle de andre styringsdokumentene siden det tar for seg hvordan den politiske verden kan påvirke radikaliserings og ekstremisme. Dette er med på å bekrefte det artikkelen til Sjøen og Mattson (2022) forteller oss om at det er mindre fokus på det jeg har kalt den geopolitiske diskursen i dag enn det var før i tiden.

Oppsummert kan vi si at *alle* dokumentene tar for seg både sårbarhetstilnærming og motstandsdyktighetstilnærming, at LK20 er det eneste dokumentet som tar for seg metakognisjon og bevisstgjøring. Jeg finner også at handlingsplanen er det eneste styringsdokumentet som tar for seg den geopolitiske diskursen om ekstremisme og radikaliserings.

5.2 Læreres erfaringer, tanker og refleksjoner: Sårbarhet- og motstandsdyktighetstilnærming til forebygging av ekstremisme og radikaliserings.

I dette delkapittelet vil jeg gjøre noe lignende som forrige delkapittel. Men, istedenfor å se på statelige styringsdokumenter, vil jeg ta for meg lærerne sine erfaringer, tanker og refleksjoner om forebygging, som de kom med i intervjuet. Jeg vil her kategorisere det informantene kommer med, for å danne et bilde av hvordan lærere ser på forebygging mot ekstremisme og radikaliserings i skolen.

5.2.1 Regine

Regine sine erfaringer, tanker og refleksjon kan kategoriseres innenfor både sårbarhets- og motstandsdyktighetstilnærming til forebygging. Jeg vil også vise til at noen av hennes refleksjoner har mye til felles med Sjøen og Mattson (2019) sine advarsler angående

forebyggelse. Regine har også noen tanker om at elevene som vil passe til bevisstgjøring og metakognisjon.

Regine sin skole har et samarbeid med 22. juli-senteret og Raftostiftelsen. Dette samarbeidet går ut på at noen utvalgte elever får dra til Utøya, og deltar på et demokrativerksted. På dette verkstedet gjør de ulike aktiviteter, og oppgaver hvor de lærer om hvordan de kan bygge opp under et demokrati, hvordan være en demokratisk borger, og hvordan motvirke faktorer som kan true et demokrati.

Ole: [...] kan du fortelle meg litt om hvordan du utfører 22. juli-undervisning?

Informant: [...] Så jeg vet at de hadde litt undervisning tidligere, egentlig mest knyttet opp til hva skjedde 22. juli, hvorfor skjedde det også videre. Men jeg hentet litt opp den tråden der jeg kom tilbake i 2021, altså i mars, fordi at jeg skulle ha med meg 6 elever til utøya. På demokrativerksted. [...] da kan jeg vel kanskje fortelle litt om dette demokrativerkstedet?

Informant: [...] Det er flere som står bak det, men det er jo også blant annet Wergelandssenteret da. Også Raftostiftelsen er med på det. Da reiste jeg med 6 elever [...] det er [et] elevstyrt opplegg [hvor] de skal både være veldig deltakende, og de skal lage et undervisningsopplegg for trinnet sitt i etterkant som de skal gjennomføre.

[...]

informant: Fordi at hovedmålet med dette demokrativerkstedet er jo ikke å lære masse fakta om 22. juli, det er først og fremst det å, ja, egentlig hvordan [man] bygger opp demokratiet og hvordan eventuelt motvirke faktorer som kan true demokratiet. På mange måter; hvordan bli en demokratisk borger.

Målet med demokrativerkstedet sin tanke om å bygge opp demokratiet og elevenes deltakelseevne passer altså inn i en motstandsdyktighetstilnærming til forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings. Denne tilnærmingen til forebyggelse i 22. juli-undervisningen, er noe som blir planlagt av skolen. Dette er ikke noe hun som lærer har organisert, men et opplegg skolen gjennomfører som læreren følger. Denne tilnærmingen har da læreren erfart gjennom samarbeidet skolen har med 22. juli-senteret og Raftostiftelsen.

Senere i intervjuet reflekterte hun over om det er mulig å forebygge ekstremisme. Der kommer hun med et eksempel på faktorer hun tenker kan påvirke hvorvidt noen er mer utsatt for å bli radikalisert. Dette eksempelet er mobbing. Hun forteller også at dette er noe skolen

jobber med uavhengig fra forebygging mot ekstremisme og radikaliserings.

Ole: [...] Mener du det er mulig å forbygge mot ekstremisme og radikaliserings gjennom 22. juli-undervisning. Hvorfor, eventuelt hvorfor ikke?

Informant: [...] ved å [...] undersøke alle disse ulike mekanismene. [...] [som] både kan føre til radikaliserings, eller ekstremisme, kan [det] ha en forebyggende faktor. Som for eksempel, det å bevise at mobbing [og] utenforskap, at det også er en faktor. Og det er jo også noe vi jobber med, uavhengig på skolen, hele veien. Men det å gjøre de bevisst på det at hvis man er i en situasjon, at man føler seg utenfor og alene, så er man kanskje også enda mer åpen for andre miljø.

Dette vil jeg tolke som en sårbarhetstilnærming til forebygging. Regine nevner at mobbing og utenforskap kan være faktorer som påvirker, og følger opp med at skolen jobber med dette. Dette arbeidet kan ses på som å ha en sårbarhetstilnærming til forebygging, siden det baserer seg på å redusere faktorer som kan gi dårlig psykososialt velvære ved å jobbe mot mobbing og utenforskap. Dette er et mål som denne skolen jobber med uavhengig av forebygging mot ekstremisme og radikaliserings, men det kan forstås som en indirekte sårbarhetstilnærming. Dette er fordi de ikke eksplisitt gjør det for å forebygge mot ekstremisme og radikaliserings, men det er et allment tiltak skolen gjør for å ta vare på alle elevene på skolen, men som en bieffekt kan det også ha forebyggende effekt på radikaliserings og ekstremisme.

Regine gjør en refleksjon rundt forebyggende arbeid når hun reflekterer om hvordan en skal nærme seg elever når de sier ekstreme, eller kontroversielle ting.

Informant: Jeg tror det er veldig farlig hvis man går inn med en veldig sånn moraliserende, sånn dette er den rette forståelse av det, på en måte. Eller dette er meninger som er tillate å ha, fordi at, jeg tror at det er jo selvfølgelig visse meninger som er ikke tillat og ha, altså sånn for eksempel; det er ikke tillatt å være rasistisk [...] eller ytre seg rasistisk, men samtidig så tror jeg det at [...] det kan være [at] av og til tror jeg at lærere, fordi at det er godt ment, prøver på en måte i større grad lage litt sånn stramme rammer for hva som er lov å si, eller hva som er lov å mene. Også tror jeg det kan ha motsatt effekt, fordi at i ungdomstiden så er det ganske naturlig å ville prøve å liksom pushe grenser og eksperimentere litt. Og hvis [...] det bare blir slått hardt ned på, på en måte; «det er ikke lov å si», «det er ikke lov å mene», så kan det bare føre til enda mere motstand, eller enda sterkere ønske om å, ja pushe grensene, eller en opplevelse av å ikke bli forstått eller anerkjent, sant.

Som nevnt tidligere i teoridelen så kommer Sjøen og Mattson (2019) med en advarsel ved den

smale og brede diskursen. Den brede diskursen har jeg tidligere tolket som motstandsdyktighetstilnærming. Jeg mener at Regine kommer med en lignende advarsel i sitatet over som kan komme opp i situasjoner hvor elever ytrer seg ekstremt. Hun advarer mot å bli for kontrollerende ovenfor elevene, og at målet om å skape subjekter som er deltakende medborgere går vekk fra å være et mål, men heller blir et middel for å oppnå nasjonal sikkerhet fra ekstremisme. Da vil det komme i veien for målet om å la individer utvikle seg gjennom meningsbrytninger og som subjekter i samfunnet, og demokratiske medborgere (Sjøen & Mattson, 2019, s. 233-234). På denne måten kan forebyggelse komme i veien for andre mål skolen har. I sitatet over kan vi se at Regine har en liknende bekymring, og mener også at en bør være varsom for å ikke ha en for kontrollerende tilnærming til ekstreme, eller kontroversielle ytringer fra elever.

Jeg vil også presentere en refleksjon hun gjorde rundt bevisstgjøring som en form for forebyggelse mot radikaliserings og ekstremisme.

[...] Men også det å gjøre de bevisst på det at hvis man er i en situasjon at man føler seg utenfor og alene, så er man kanskje også enda mer åpen for andre miljø [...] som kanskje kan ta deg imot. Og på en måte også reflektere rundt disse tingene. Det [å] reflektere rundt at [...] man på nett kan havne inn i en litt sånn algoritme der man etter hvert bare blir fora med samme og mere ekstreme meninger enn dine egne. Som stadig vekk bare vil bli mer og mer ekstreme. Det å skape bevissthet rundt det tror jeg er kjempeviktig. Fordi at jeg tror, selv om unge i dag vet dette så tror jeg ikke de tenker over det. Og den stadige [...] radikaliserings som kan skje på nett i form av at sånn [...] du googlet noe, også så du på en youtube-film, også kommer det opp forslag, også funker jo algoritme på youtube, så den vil jo finne [noe] lignende, men ofte mer ekstremt. Så kan du [...] havne i et litt sånn sort hull. Så det å skape en refleksjon rundt det, og diskutere dette tror jeg absolutt kan ha forebyggende effekt. Samtidig så er det jo kanskje et litt sånn; hva skal man si, et hårete mål da. [Å] tenke at vi kan forebygge all radikaliserings i skolen.

Her forteller Regine at hun tror at å skape diskusjon og refleksjon rundt hvordan radikaliseringsprosessen hos individer, kan virke forebyggende. Samtidig som hun argumenterer for dette, forteller hun også at det er et ambisiøst mål å tenke at all radikaliserings kan forebygges i skolen, men at det kan være mulig at en type bevissthet om sin egen situasjon kan være forebyggende.

Hennes oppfatning av bevisstgjøring og metakognisjon er parallell til *læreplanen i*

samfunnsfag (2019, SAF01-04) sitt mål om å «reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10). Siden hva de skal gjøre står i læreplanen, gir det rom for tolkning av hvorfor de skal lære det. Her vil jeg argumentere for at Regine bruker sitt profesjonelle skjønn og ser at dette kan ha en forebyggende effekt mot radikaliserings og ekstremisme, og gjør dette til en del av hvorfor elevene skal reflektere rundt dette i undervisningen.

Ovenfor har jeg argumentert for at skolen til Regine sitt samarbeid med eksterne aktører bygger på en motstandsdyktighetstilnærming til forebyggelse, og vist at hun støtter denne tilnærmingen. Refleksjonene Regine gjør rundt hvilke faktorer som kan føre til radikaliserings og ekstremisme, gjør at hun også har en sårbarhetstilnærming til forebyggelse, og hun forteller også at skolen forebygger indirekte gjennom å jobbe mot mobbing og utenforskap. Vi kan også se at hun har refleksjoner og bekymringer som kan ligne på Sjøen og Mattson (2019) sine bekymringer rundt den brede diskursen, eller det jeg kaller motstandsdyktighetstilnærming til forebyggelse.

5.2.2 Ingrid

Ingrid sine erfaringer, tanker og refleksjoner har likheter med de som ble nevnt av Regine. Hun forteller om ting ved skolen som både passer inn under motstandsdyktighets- og sårbarhetstilnærming. Hun har også en tanke om at bevisstgjøring og metakognisjon kan fungere forebyggende. Måten hun forteller om bevisstgjøring kobles ikke til forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings i den forstand *læreplanen i samfunnsfag* (2019, SAF01-04) forteller om det, men hun trekker inn etisk undervisning fra KRLE-faget.

Når hun forteller om hvordan hun utfører 22. juli-undervisning forteller hun om at i den nye treårsplanen til skolen blir dette lagt under demokrati- og medborgerskaps-emnet. Hun begrunner dette med at hun mener at 22. juli handler om utenforskap, og at det står som en motsetning til medborgerskap:

Informant: [...] vi holder på nå å lage nye treårsplaner i samfunnsfag for ungdomstrinnet. Og da holder vi på å utvikle, de store emnene. Og et av de emnene vi da har utviklet, det kaller vi demokrati og medborgerskap [...] Og da kommer det her med Utøya under det. Men det er ikke det eneste som kommer inn under det, fordi det er et stort emne. Fordi at medborgerskap, er jo demokrati og medborgerskap, men dette handler jo om utenforskap som er det motsatte

av medborgerskap.

Her vil jeg si at 22. juli-undervisningen, og det at den sorteres inn under demokrati og medborgerskap, er tegn på at tilnærmingen til forebyggelse her er motstandsdyktighetstilnærming. Hun forteller også om at 22. juli-undervisningen handler om utenforskap. Utenforskap er et typisk begrep som jeg velger å sortere under sårbarhetstilnærming. Her blir begrepet ikke brukt som et kjennetegn ved ekstra sårbare elever, men heller som en motsetning til å være en medborger. Derfor velger jeg å ikke sortere dette under begge tilnærmingene, men holder ved at dette kun faller under motstandsdyktighetstilnærming.

Skolen Ingrid jobber på, har også det samme samarbeidet med 22. juli-senteret og Raftostiftelsen som skolen Regine jobber på.

Informant: [...] Også er det en del aktiviteter og sånt som skal bygge opp, for å hjelpe demokrati. Demokrativerksted tror jeg det heter. [...] så de hadde veldig mange ting som de gjorde, som eleven da skal ta med seg videre til skolen og jobbe med, [med] elevene på sin skole etterpå.

På samme måte som med Regine så vil jeg argumentere for at dette kommer inn under motstandsdyktighetstilnærming. Jeg vil også påpeke at det er en liten forskjell mellom Regine og Ingrid sin skole. I sitatet før dette fortalte Ingrid at lærerne har plassert 22. juli-undervisningen under demokrati og medborgerskap. I Regine sin situasjon så var dette eksterne samarbeidet ikke bestemt av læreren, men heller kanskje ledelsen. Forskjellen her ligger da at vi kan vite med mer sikkerhet at Ingrid sin lærerstab ville hatt en motstandsdyktighetstilnærming, med eller uten det eksterne samarbeidet med 22. juli-senteret og Raftostiftelsen. Mens det er mer usikkert hvilken tilnærming som Regine sin skole ville hatt om det ikke hadde vært et eksternt samarbeid.

Ingrid forteller om at skolen er en Olweus skole, som er et program som jobber mot mobbing på skolen (Havik & Ertesvåg, 2020).

Ole: [...] er det noen andre måter som du ser at skolen forebygger på enn gjennom undervisning?

Informant: Vi prøver å jobbe med relasjoner, selvsagt. Vi har jo på denne skolen en Olweus skole, som prøver å jobbe med det psykososiale miljøet. Også lykkes vi i varierende grad.

Fordi at vi har med mennesker å gjøre, det er liksom ikke noe vi kan gjøre, det er ikke en fasit for hvordan vi skal lykkes med det, sant.

Ingrid forteller at Olweus-programmet er med på å skape et bedre psykososialt miljø på skolen, og at dette lykkes i varierende grad. Jeg vil sortere Olweus-programmet, og det at skolen forsøker å skape et godt psykososialt miljø for elevene som eksempel på en sårbarhetstilnærming. Dette vil være med på å forebygge sårbarhetsfaktorer hos individer med dårlig psykososialt velvære. Igjen så kan vi påpeke at det ikke nevnes at dette er gjort for å forebygge mot radikaliserings og ekstremisme, men at det er et tiltak skolen gjør for å bedre det psykososiale miljøet på skolen. Ut fra denne lærerens utsagn, virker det som det er en felles oppfatning på skolen at det også kan virke forebyggende mot ekstremisme og radikaliserings.

Jeg vil også påpeke at Ingrid trekker inn forebyggelse som dukker opp i KRLE-faget.

Ole: Har du noe tanker om måter lærere forebygger ekstremisme og radikaliserings på, annet enn gjennom 22. juli-undervisning?

informant: [...] ja. Vi har et emne på tiende trinn, så i KRLE. Som at, som kaller overordnet ondskap, og hvorfor gjør mennesker vonde ting mot hverandre. Og det er et av de mest engasjerende temaene vi har i KRLE. [...] Vi snakker om hvorfor, hva er det. Hva mekanismer er det som gjør at vi mennesker er vonde mot hverandre. Og da er det liksom vonde mot hverandre mobbing, eller vonde mot hverandre folkemord.

Her forteller Ingrid om hvordan de har etisk undervisning i KRLE hvor de jobber med mekanismene som gjør at mennesker gjør vonde ting med hverandre som noe som kan forebygge radikaliserings og ekstremisme. Ut ifra dette sitatet vil jeg tolke det som at Ingrid tenker at gjennom læring om hvorfor mennesker gjør onde ting, vil elevene få innsikt i hva som skal til for at en gjør en ond handling, og dermed bli bevisste på handlinger som innebærer skade for andre mennesker. Dette blir også en bevisstgjøring til hva som gjør at mennesker gjør vonde handlinger. Dette har til felles med de andre eksemplene på bevisstgjøring at det handlet om bevissthet rundt radikaliserings og ekstremisme, men Ingrid forteller om en bevissthet om mekanismer som gjør at mennesker gjør onde handlinger.

Her har jeg vist at Ingrid sin skole også har et samarbeid med Raftostiftelsen og 22. juli-senteret, som påvirker hvordan de driver 22. juli-undervisning og at de har en motstandsdyktighetstilnærming til forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings. Lærerne på

skolen hadde også gjort et valgt om å plassere temaene som innebar 22. juli-undervisning, radikalisering og ekstremisme under demokrati og medborgerskap. Her kan vi mer sikkert si at lærerne også hadde et ønske om å ha samme tilnærming som de eksterne aktørene. Ingrid sin skole hadde også aktive tiltak mot mobbing for å ivareta det psykososiale miljøet på skolen. Dette valgte jeg å kategorisere som en indirekte sårbarhetstilnærming, fordi det ikke er gjort med tanke på å forebygge, men heller at det er en velkommen bieffekt. Ingrid hadde også refleksjoner rundt bevissthet om hva som forårsaker at en gjør vonde handlinger. Det kan være med på å skape en bevissthet som gjør at en unngår å gjennomføre vonde handlinger, og kan dermed ha en forebyggende virkning.

5.2.3 Lars

Her vil jeg vise til hvordan Lars har drevet 22. juli-undervisning. Dette skiller seg fra de to andre lærerne siden han enda ikke har forholdt seg til LK20. Jeg vil også fortelle om hvordan han bruker en geopolitisk diskurs i undervisning om ekstremisme og radikalisering. Etter dette vil jeg vise til hvordan han forteller at lærere som trygge voksne kan virke forebyggende, og at jeg kategoriserer dette som sårbarhetstilnærming. Til slutt vil jeg se på hvordan han trekker inn kritisk tenkning i undervisningen sin, og at dette kan sorteres som en motstandsdyktighetstilnærming.

I intervjuet forteller Lars at det er en stund siden han har undervist om 22. juli, og at han derfor ikke har forholdt seg til LK20 enda, siden dette dokumentet ikke hadde tredd i kraft sist gang han hadde undervisning om temaet. Han forteller også om hvordan 22. juli-undervisningen har blitt tatt opp spontant der det naturlig dukker opp i undervisningen, blant annet når elever spør direkte om temaet. Lars forteller også hvordan han prøver å styre undervisningen mot hvorfor det som skjedde, skjedde.

Fokuset er mer over på den norske rettsstaten eller ekstremisme biten for deres del da. [...] da er det jo på en måte, hva skal jeg si, min oppgave å, selvfølgelig svare så godt jeg kan på spørsmålene deres, men prøve å vinkle temaet over på hvorfor skjer dette i utgangspunktet.

Før LK20, da det tidligere ikke har vært noen føringer på hvordan, eller om man skal ha undervisning om 22. juli, var det mer rom for skjønn hos lærerne når det gjelder om en skal ta opp temaet, og hvordan det skulle tas opp. Dette kan vi se når han tar opp ekstremisme og radikalisering som tema uten å bruke 22. juli, men andre terrorhendelser. Tilnærmingen hans

vil da også være annerledes enn de to andre lærerne vi har sett på.

Informant: [...] det nærmeste eksempelet jeg kommer på det er for så vidt ikke 22. juli [undervisning], det blir jo mer [knyttet] til [annen] terrorisme, som og er en form ekstremisme eller radikaliserings.

Ole: ja, og det er innenfor det

Informant: [...] da tenker jeg på 11. september, sant. For da har vi [klassen] snakket om den kalde krigen. Og da, krigen i Afghanistan, [og] sett litt på hva var det som egentlig skjedde i Afghanistan, og hva er det som fører til at Al-Qaida går til de skrittene de gjør. Og hva er det som kan som gjør at folk er villig til å ta sitt eget liv i et terroristangrep. Og at, [...] [man] ser både på dette med leveforhold, med ekstrem fattigdom for eksempel. At en kommer inn i et ekstremt miljø, fordi da får man en tilhørighet, som man gjerne ikke har fordi man kanskje ikke har foreldre, eller har på en måte ikke et miljø som tar vare på deg fra før, eller [...] har kommet på sidelinjen, eller på kanten av samfunnet av en eller annen grunn. Da kommer du inn en gruppering der du føler tilhørighet. Når du føler tilhørighet så er du i større grad villig til å lytte til det resten av det den gruppen forteller til deg. Så opplever du også dette med håpløshet, at det finnes ingen god måte å fikse dette her på, den eneste måten jeg kan få poenget mitt gjennom på er å gjøre noe ekstremt.

Her velger Lars å ta opp temaene om ekstremisme, radikaliserings, og terror opp i en annen kontekst enn 22. juli. Og de typiske faktorene en ser på i dagens diskurs om radikaliserings blir inkludert, men i tillegg tar han med den eldre diskursen jeg har hentet fra Sjøen og Mattson (2022), som handler om geopolitiske faktorer som kan påvirke ekstremisme, terror, og radikaliserings (ref: 3.1, s.15-16). Jeg kategoriserer dermed undervisningen som Lars forteller om her verken som sårbarhets- eller motstandsdyktighets tilnærming. Det han forteller om her kan heller ses på som å komme inn under en geopolitisk diskurs.

Lars har også tanker som kan passe inn i en sårbarhetstilnærming til forebyggelse mot ekstremisme og radikaliserings.

Ole: [...] Har du tanker om måter lærere forebygger ekstremisme og radikaliserings på, annet enn gjennom 22. juli-undervisning.

[...]

informant: Ehm, utover det, så tenker jeg at lærere forbygger jo dette ved å skape gode relasjoner til sine elever. Fordi at ofte så er det.

[...]

Informant: [...] vi [er] på en måte er trygge voksne, det er kanskje liksom det viktigste hovedpunktet ved siden av undervisningen på tematikken. Eller annen undervisning rundt. Fordi at en del av de som faller innom det ekstreme miljø er jo de som gjerne ikke har trygge omsorgspersoner rundt seg. Og, for barn og unge, så er jo dette da med trygge voksne ekstremt viktig. Det er jo fordi, nå har ikke jeg noe statistikk å referere til, oppfatningen er jo at, det er jo gjerne på grunn av krevende familieforhold. Eller mangelfulle familieforhold, sant. Fraværende foreldre, eller ikke ekstreme, men foreldre, rus og den sånn type ting. Det er jo unger som på en måte kommer fra den slags situasjoner som gjerne er i faresonen. Og den rollen som læreren har som en trygg voksen person, som en rollemodell eller forbilde, vil være forebyggende for mange. Det at noen ser deg, tror på deg, vil deg vel, det tror jeg er ekstremt viktig for å få forhindre at en da kommer inn i et ekstremt miljø.

Her forteller Lars om en faresone som elever kan finne seg i. Dette vil jeg tolke som det samme som sårbarhetsfaktorer. For at elevene skal befinne seg i faresonen, så er det faktorer som gjør dem mer sårbare for å bli trukket inn i ekstreme miljøer. Måten han da vil forbygge disse sårbarhetsfaktorene på er gjennom læreres funksjon som trygge omsorgspersoner for elevene som har mangel på dette i livet. Tanken her er da at dette kan motvirke denne typen sårbarhetsfaktor. Men, denne formen for sårbarhetstilnærming ser ikke etter å identifisere og rehabilitere sårbare elever, men heller forebygge og ivareta elevens psykososiale velvære, ved å være en trygg voksenperson.

Lars hadde også et annet området som han nevnte hvor forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings dukket opp utenfor 22. juli-undervisningen. Dette handlet om kritisk tenkning og om å forstå sin egen situasjon, og hvordan det kunne ha en forebyggende effekt.

Informant: Ja. Jeg har vært litt inne på det allerede med tanke på forrige spørsmål og sånt. Men det faller jo innom det rettet med kritisk tenkning og forstå seg selv i situasjonen og, og vurdere informasjon kritisk og alt dette her så det er jo, det faller jo veldig sånn naturlig inn under samfunnsfag, sant. Og mye av den undervisningen vi gjør der innen forbi andre temaer som gjør.

[...]

Ole: [...] for det var jo da kritisk tenkning i samfunnsfag, men hvordan tenker du at å fasilitere til kritisk tenkning, kan være forebyggende for ekstremisme og radikaliserings?

Informant: [...] for at en skal bli, radikalisert, så må jo en få en oppfatning, at noe er feil, eller at noe er urettferdig, sant. Og, den informasjonen er jo noe du får fra en plass, eller den oppfatningen må du få fra en plass, og da handler det da om din evne til å vurdere informasjonen du får, sant. Så hvis pappa sier til meg, sier at Arbeiderpartiet er fienden. Jeg stoler jo på pappa, sant. Det, det er jo så enkelt som det [...] jeg skal komme ganske langt i den kognitive utviklingen min for å stille spørsmålstegn ved det som er sagt ved en viktig autoritetsfigur i mitt liv. Og da er jo det å kunne tenke kritisk, ekstremt viktig for at jeg skal på en måte ta den prosessen med meg selv.

Ole: ja

Informant: men ofte, sant, sånn hvis du, sånn som han ABB [Anders Behring Breivik], også når jeg, Manshaus.

Ole: riktig

Informant: yes, thank you. De har jo fått informasjonen sin fra nettforum i en veldig stor grad. Og da vil jo det å kunne rette, eller skjønne det at, selv om noen presentere seg på et forum som om de kan alt, for de er gode retorikere. Det betyr ikke nødvendigvis at de sier det som rett, og det er der den kritiske tenkningen kommer inn, kanskje ikke i mye større grad, og kanskje kan være enklere for også unge og voksne, å gjøre.

Dette vil jeg sortere under bevisstgjøringen jeg har snakket om tidligere. Læreren mener at elevene gjennom kritisk tenkning får et verktøy de kan bruke til å se og forstå sin egen situasjon, og dermed kan de bli bedre rustet til å forstå at de er i en situasjon hvor de blir utsatt for ekstreme ideer, tanker, eller ytringer. Når de er bevisste på at dette skjer vil de da ha bedre mulighet til å ta valg som de kanskje ikke ville gjort om de ikke har denne forståelsen om sin egen situasjon.

Jeg vil på lik linje som tidligere også sortere inn kritisk tenkning som en type motstandsdyktighetstilnærming. Som jeg tidligere har argumentert kan man se på kritisk tenkning som et viktig redskap for å kunne delta i et demokrati. Og derfor vil kritisk tenkning passe inn under motstandsdyktighetstilnærming samtidig som den passer inn under bevisstgjøring og metakognisjon.

Oppsummert kan vi si at Lars sin tilnærming til selve 22. juli-undervisningen har vært annerledes enn de to andre skolene, siden Lars ikke har planlagt en 22. juli-undervisning, men heller ta for seg temaet når det har dukket opp. Temaene om terror, ekstremisme og

radikalisering har heller blitt tatt opp med andre hendelser, og de har brukt en diskurs som er blitt mindre brukt i senere tid, og tar for seg temaet gjennom en mer geopolitisk diskurs. Skolen her har også en sårbarhetstilnærming til forebyggelse når det ikke dreier seg om 22. juli-undervisning, og dette i form av å være trygge voksne for elevene, slik at det vil minimere sårbarhetsfaktorene for de elevene som ikke har dette i livet sitt fra før. Vi kan se at Lars også har refleksjoner om at elevene har en bevissthet om sin egen situasjon, og at det kan ha en forebyggende effekt. Dette er også noe annerledes siden fokuset her er på kritisk tenkning og ikke mekanismer som får mennesker til å gjøre vonde handlinger, eller forebyggelse mot ekstremisme og radikalisering i seg selv. Kritisk tenkning vil samtidig kunne kategoriseres som en motstandsdyktighetstilnærming.

5.2.4 Sammenligning av Regine, Ingrid og Lars sine tanker, refleksjoner og erfaringer

Nå vil jeg sammenligne hvilke tanker refleksjoner, og erfaringer lærerne har. Jeg tar utgangspunkt i hvilke tilnærminger til forebyggelse de forskjellige lærerne forteller om i intervjuet. Først vil jeg fortelle om hvilke av lærerne som bruker sårbarhetstilnærming, og hvilke likheter og forskjeller innen tilnærmingen hos de forskjellige lærerne. Jeg vil gjøre det samme med motstandsdyktighetstilnærming, og til slutt vil jeg fortelle om hvilke unike tanker, refleksjoner, eller erfaringer lærerne fortalte om i intervjuet.

Et fellestrekk som jeg finner hos alle informantene, er at de har praktisert eller, fremmer sårbarhetstilnærming til forebyggelse. Her er den største likheten mellom Regine og Ingrid. Dette er fordi de begge nevner at å forebygge mobbing er en del av forebyggelse mot radikalisering og ekstremisme, gjennom å ta vare på elevens psykososiale velvære. Regine sier at skolen generelt jobber mot mobbing og utenforskap, og Ingrid forteller at skolen bruker Olweus programmet for å motvirke mobbing. Ingrid har også en sårbarhetstilnærming, men han nevner ikke forebyggelse mot mobbing som en metode innenfor sårbarhetstilnærming. Han vektlegger at lærere skal innta rollen som trygge voksne, og at dette kan motvirke sårbarhetsfaktorer hos individer som ikke har trygge voksne fra før av i deres familie. Jeg vil ikke utelukke at Lars sin skole jobber mot mobbing, men Lars gjør seg ingen tanker, refleksjoner, eller erfaringer om dette i intervjuet.

En annen likhet som vi ser hos Regine, Ingrid, og Lars er deres erfaringer i skolen med motstandsdyktighetstilnærming. Både Regine og Ingrid sine skoler deltar i et samarbeid med

22. juli-senteret og Raftostiftelsen. For Regine er det ikke hun som lærer som velger å ha en motstandsdyktighetstilnærming i hennes undervisning. Den beslutningen ligger hos skoleledelsen, som har bestemt hvilke eksterne aktører skolen velger å bruke. Det samme kunne man sagt for Ingrid, men siden lærerstaben velger å legge 22. juli-undervisningen under demokrati og medborgerskaps-emnet, er dette et tegn på at lærerstaben også ville valgt å ha en motstandsdyktighetstilnærming, uavhengig av om ledelsen hadde bestemt at de skulle ha et eksternt samarbeid eller ikke. Denne forskjellen hos skolene kan påvirke i hvilken grad lærerne har autonomi og profesjonelt skjønn i arbeidet sitt, og i hvilken grad de har mulighet til å bruke skjønn. Noe jeg vil komme tilbake til i 5.3.2 (s.64-65).

Lars derimot ser ut til å ha et noe mindre fokus på ting som jeg har kategorisert som motstandsdyktighetstilnærming til forebyggelse. Hos Lars ser denne ut til å være mindre fremtredende. En annen forskjell er hvordan han ikke knytter motstandsdyktighetstilnærming gjennom 22. juli-undervisning, men heller gjennom ferdigheten kritisk tenkning.

Ingen av styringsdokumentene presenterer eksplisitt bevissthetstilnærming som forebyggende mot radikaliserings og ekstremisme. Dette blir derimot nevnt av alle lærerne på forskjellige områder i undervisningen. Ingrid forteller om hvordan hun vil bevisstgjøre elever om etiske vurderinger rundt onde handlinger, og hvordan dette kan være forebyggende for radikaliserings og ekstremisme. Tanken er at om elevene er bevisste på hva en ond handling er, vil det forebygge at de utøver onde handlinger basert på ekstremistiske tankegods i fremtiden. Dette er noe hun trekker inn i KRLE-faget. Regine forteller om en annen form for bevissthetstilnærming som fokuserer på å bevisstgjøre hva som gjør at individer blir radikalisererte og gjør ekstreme handlinger. Lars forteller om hvordan kritisk tenkning kan være med på å ruste elevene til å være mer bevisst på hvilke ytringer de kan møte på i fremtiden. Disse formene for bevissthet er forskjellige fra hverandre, men alle bygger på prinsippet at en bevisstgjøring på disse områdene vil gjøre elevene mere rustet i møte med ekstremisme og radikaliserings i fremtiden.

Jeg vil her forslå en utvidelse av begrepet motstandsdyktighetstilnærming, slik at det kan inkludere bevisstgjøring. Min tidligere definisjon er basert på Sjøen og Mattson (2019) sin brede diskurs mot forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings, og det Lenz (2020) forteller om demokratisk resiliens. Definisjonen jeg ga motstandsdyktighetstilnærming i teori delen er: å danne motstandsdyktige individer gjennom å skape individer som er genuine subjekter, deltagende borgere, og medmennesker (Ref: del 3.2, s.18-19). Jeg mener at denne

bevissthetstilnærmingen som lærerne omtaler baserer seg på å skape motstandsdyktige individer. Dette mener jeg er logisk siden tanken bak motstandsdyktighetstilnærmingen er å ruste individer med kunnskap, holdninger og ferdigheter for å bli mere motstandsdyktige mot radikaliserings og ekstremisme. Dette mener lærerne at elevene blir av å få en bevissthet over sine fremtidige situasjoner, og dermed kan bevisstgjøring og metakognisjon trekkes inn i en utvidet motstandsdyktighetstilnærming.

Det er også noen av tankene, refleksjonene og erfaringene som er unikt ved den ene informanten. Regine er den eneste som hevder noe som er parallelt med Sjøen og Mattson (2019) sin advarsel mot for mye kontroll over elevenes yringer og holdninger. Dette kan være fordi det er vanskelig å kritisere forebyggelse mot ekstremisme og radikaliserings fordi det er enkelt å tenke at radikaliserings og ekstremisme ses på som noe negativt. Det skal derfor en dypere refleksjon til for å kunne kritisere noe som skal forebygges mot negative konsekvenser. Lærere sin hverdag er svært hektisk, noe som kan gjøre at det ikke er tid til slike refleksjoner, og at det er derfor vi ikke ser lignende refleksjoner hos de andre lærerne.

Handlingsplanen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (2020) er ikke rettet mot lærere, og Veilederen blir kanskje kun dratt frem om problemet først har oppstått. LK20 nevner ikke forebyggelse i *Overordnet del*, og i *læreplanen i samfunnsfag* står det kun om at forebyggelse skal skje i 22. juli-undervisning, uten at det spesifiserer hvordan eller hvorfor dette skal gjøres.

Ingrid er den eneste som trekker inn KRLE-faget i forebyggelse mot ekstremisme og radikaliserings. Dette kan ha med å gjøre at jeg i denne studien søkte samfunnsfaglærere, og de fleste informantene snakker om samfunnsfags relaterte temaer. Jeg synes likevel det er interessant at informanten velger å trekke inn KRLE-faget, siden forebyggelse mot ekstremisme og radikaliserings er noe som blir tatt opp i læreplanen i samfunnsfag. Det kan være en refleksjon av at mange lærere tenker tematikker på tvers av fag når de har flere beslektede fag.

Lars er unik i forhold til de andre informantene fordi han forteller om 22. juli-undervisning som noe som har dukket opp spontant i undervisningen. Dette har å gjøre med at han ikke har hatt om temaet under LK20, men forteller om tanker, refleksjoner og erfaringer om temaet under LK06. Dette gjør at jeg kan spekulere litt om hvordan LK20 har påvirket undervisning om 22. juli, ekstremisme og radikaliserings. Lars har tidligere hatt mer frihet til å velge hva

han vil ta opp når det gjelder ekstremisme og radikaliserings. Noe som gjorde at han kunne velge å ta for seg 9/11 istedenfor 22. juli. Gjennom å bruke 9/11 har han også trukket linjer mellom ekstremisme, radikaliserings, og terror gjennom en geopolitisk diskurs. Det kan ha vært enklere, med tanke på at 9/11 var en hendelse som trakk inn flere stater, og relasjonen mellom USA og Al-Qaida. 22. juli var en mer nasjonal hendelse gjort av ett enkeltindivid. Det gjør det mindre opplagt å trekke inn internasjonale eller geopolitiske linjer til 22. juli som en hendelse. Hvordan LK06 ga mer autonomi hos lærere på undervisningsområdet; 22. juli, radikaliserings og ekstremisme er noe jeg vil komme tilbake til i 5.3.3 (s.67).

Oppsummert har jeg vist at alle tre lærerne utfører og argumenterer for en form for sårbarhetstilnærings. To av lærerne forteller at å forebygge mobbing kan ha en forebyggende effekt mot radikaliserings og ekstremisme, og én av lærerne mener at læreren sin rolle som trygg voksen for elever kan ha en forebyggende effekt. Alle lærerne beskriver en tilnærings som passer inn i motstandsdyktighetstilnærings til forebyggelse. To av disse gjennom et samarbeid med 22. juli-senteret og Raftostiftelsen. En av dem har mindre fokus på dette, men har motstandsdyktighetstilnærings gjennom undervisningen sin i kritisk tenkning, og ikke nødvendigvis gjennom 22. juli-undervisning. Tre av lærerne forteller også om tanker og refleksjoner om hvordan bevisstgjøring om ekstremisme og radikaliserings, rundt etiske vurderinger av handlinger kan ha en forebyggende effekt, eller gjennom kritisk tenkning. Jeg har også vist hvordan forebyggelse gjennom bevisstgjøring, metakognisjons og kritisk tenkning kan kategoriseres innenfor en utvidet definisjons av motstandsdyktighetstilnærings.

Alle lærerne hadde også noen tanker, refleksjoner, og erfaringer som var unike. Regine kommer med en parallell til en av Sjøen og Mattson (2019) sine advarsler, Ingrid trekker KRLE-faget inn i forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings, og Lars forteller hvordan han trekker inn andre hendelser enn 22. juli, og hvordan han bruker den geopolitiske diskursen for å forklare ekstremisme, radikaliserings og terror.

5.3 Forholdet mellom styringsdokumentene og lærere.

Dette delkapittelet vil gå gjennom hvordan lærere kan bli påvirket av det som står i styringsdokumentene, og hvordan lærere påvirker utførelsen av retningslinjene i styringsdokumentene. Dette vil bli gjort ved å se på Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrati, og Grimen og Molander (2008) sin teori om skjønn. Først vil oppgaven ta for

seg sårbarhetstilnærming hos lærere og styringsdokumenter, etterfulgt av motstandsdyktighetstilnærmingen, den utvidede motstandsdyktighetstilnærmingen. Til slutt se på den geopolitiske diskursen og hvordan noen av styringsdokumentene kan innsnevrer den profesjonelle autonomien til lærerne.

5.3.1 Sårbarhetstilnærming hos lærere og i styringsdokumenter

Her vil jeg se på hvordan forholdet mellom lærerne og styringsdokumentet er når det gjelder sårbarhetstilnærming til forebyggelse av radikaliserings og ekstremisme. Her vil jeg vise at lærerne har et større fokus på å ivareta det psykososiale velværet til elever, enn å drive med identifisering og rehabilitering av sårbare elever. Jeg vil også fortelle om hvorfor jeg mener at lærere bruker svakt strukturelt skjønn innen sårbarhetstilnærming.

Lærernes refleksjoner og beskrivelser av egen praksis har en sammenheng med det jeg tolker som sårbarhetstilnærming, noe som er en godt representert tilnærming i styringsdokumentene. Styringsdokumentene foreslår også flere tiltak for å forebygge mot sårbarhetsfaktorer, det kan være vanskelig for lærere å forholde seg til alle samtidig i en arbeidssituasjon. Om vi ser på Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrati kan lærernes rom for skjønnsutøvelse ha implikasjoner for hvordan lærerne velger å forholde seg til forebyggelse av sårbarhetsfaktorer. Det er sannsynlig at de fleste ikke kjenner til alle styringsdokumentene, siden ikke alle er rettet mot lærere, og det er mye de skal forholde seg til som kan gjøre det komplekst. Kompleksiteten gjør at lærere må bruke sin ekspertise, og gjøre en profesjonell skjønnsvurdering for hvordan de skal forebygge mot sårbarhet. I praksis er det lærerne som vurderer hvordan de skal gå frem i situasjoner som har med temaet å gjøre. I denne situasjonen kan vi se at lærerne ikke kan ta for seg alle aspektene ved sårbarhet som styringsdokumentene kommer med, men det overordnede målet om å ivareta elever sin psykososiale velvære er noe jeg ser både i styringsdokumentene, og i intervjuet med lærerne.

Sårbarhetstilnærming til forebyggelse har ikke bare det psykososiale velværet til elever som mål, men også å identifisere og rehabilitere sårbare individer. Dette er noe vi finner i *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* (2020), og *Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme* (2015). Handlingsplanen sier at «bred og tidlig innsats fra en rekke aktører er avgjørende for å identifisere og følge opp personer som står i fare for å bli radikaliseret og ivareta personer som allerede er radikaliseret» (Justis-

og beredskapsdepartementet, 2020, s. 11). Noe jeg tolket som et krav om å identifisere sårbare individer, slik at en også kan ivareta allerede radikalisererte mennesker. Veilederen forteller om hvordan lærere skal bryte taushetsplikten sin, om den kommer i konflikt med avvergeplikten (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22-23). Styringsdokumentene har altså et fokus på identifisering, noe lærerne ikke fokuserte på i intervjuene. Det er nok en relativt sjelden situasjon å ha en radikaliserert elev, og det kan være derfor lærerne ikke tenker så mye på identifisering. Samtidig kan det også være en indikasjon på at lærerne mener at ansvaret for elevens psykososiale velvære går foran å identifisere radikale elever.

I den *Nasjonale veilederen for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme* (2015), kan vi se at veilederen direkte legger opp til at lærerne skal bruke profesjonelt skjønn når det gjelder identifisering og rapportering av radikale elever. Dette kan man se fordi veilederen eksplisitt sier at det er åpent for tolkning når taushetsplikten skal gjelde med tanke på avvergeplikten (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22). Denne tolkningen er altså betinget av noen krav for hva som skal betraktes i tolkningen. Disse betingelsene er at tolkningen skal med hensyn til å fremme tverretatlig samarbeid, tverrfaglig samarbeid, godt samarbeid som skal ivareta personen, og barnets beste. Det er også nevnt at skolen skal legge til rette for godt psykososialt læringsmiljø, som må tas høyde for i denne vurderingen, og at det er dermed fordelaktig om tiltak som blir gjort skjer i samarbeid med eleven, foreldre, eller foresatte (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22-23).

Om man ser på denne friheten lærere får til å ta en vurdering gjennom Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrati, kan vi se at veilederen anerkjenner at situasjonen trenger en sensitiv vurdering av situasjonen og en skjønnbasert beslutningsprosess før en handler. Og som teorien til Lipsky (1980) forteller han at kan ikke slike skjønnbaserte vurderinger erstattes av standardiserte protokoller (Lipsky, 1980, s. 15-16). Veilederen skiller seg fra handlingsplanen siden det gir lærerne profesjonelt skjønn eksplisitt. Ifølge Grimen og Molander (2008) sin teori om profesjonelt skjønn, kan vi se at veilederen legger opp til svakt strukturelt skjønn. Dette er fordi lærerne får frihet til å ta en skjønnsvurdering, men det er tydelige rammer som de må forholde seg til i denne skjønnsvurderingen. Disse rammene er betingelsene som lærerne må forholde seg til i vurderingen: tverretatlig samarbeid, tverrfaglig samarbeid, godt samarbeid som skal ivareta personen, og barnets beste, og elevs rett på godt psykososialt læringsmiljø (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22-23).

5.3.2 Motstandsdyktighetstilnærming hos lærere og i styringsdokumenter

Her vil jeg se på forholdet mellom lærerne og styringsdokumentet når det gjelder motstandsdyktighetstilnærming. Først vil jeg se på hvordan Regine, Ingrid, og Lars har en motstandsdyktighetstilnærming, og om de har eller hvilken type skjønn de bruker i beslutningene sine. Jeg vil deretter gjør en utvidelse av motstandsdyktighetstilnærming, hvor jeg inkluderer bevisstgjøring i definisjonen. Jeg vil her også ta for meg hva slags type skjønn som blir gjort innen denne tilnærmingen, og hvordan dette henger sammen med styringsdokumentene.

Motstandsdyktighetstilnærming er noe vi finner i alle dokumentene, og hos alle lærerne. Om vi bruker den utvidede formen av motstandsdyktighetstilnærming som også tar inn metakognisjon og bevisstgjøring, kan vi se at alle lærerne forteller om denne tilnærmingen. Ingrid og Regine har et samarbeid med 22. juli-senteret og Raftostiftelsen. Der ligger ansvaret for undervisningsopplegget hos de eksterne aktørene. Om vi ser på dette gjennom Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrati, er det lite frihet for lærerne om hva, hvordan, og hvorfor de har undervisningen. Basert på denne teorien, vil det da være lite til intet rom for profesjonelt skjønn i denne situasjonen. En effekt det imidlertid kan ha på lærerne sitt arbeid, er at det kan lette på arbeidsmengden når det gjelder undervisningsplanlegging. Noe som vil si at lærere har mer tid, og kapasitet til å jobbe på andre områder som de ellers ikke ville kunne gjøre om alt arbeidet var lærerens ansvar å gjøre. De kan også være mer aktive i etterarbeidet med disse eksterne aktørene sine undervisningsopplegg.

Om vi sammenligner motstandsdyktighetstilnærmingen til de eksterne aktørene, og styringsdokumentene, kan vi se at de ligner. Dokumentene vil gi individer kunnskap, demokratiske holdninger og ferdigheter til å kunne påvirke og leve i et demokratisk samfunn. Dette er noe lærerne som er en del av samarbeidet med 22. juli-senteret og Raftostiftelsen beskriver som fokuset på demokrativerkstedet.

Hvilken grad av autonomi lærere får når det gjelder 22. juli-undervisningen er forskjellig. Jeg vil påpeke forskjellen som er mellom Regine og Ingrid. I intervjuet fra Regine fortalte hun ikke det var henne som hadde valgt å ha det eksterne samarbeidet med 22. juli-senteret og Wergelandsstiftelsen. Om dette er en beslutning som er gjort av ledelsen, kan det indikere at hun har en mindre grad av autonomi i beslutningen. På den andre siden så har Ingrid sin skole vært med på å innlemme 22. juli-undervisningen under emnet de kaller for «demokrati og

medborgerskap». Dermed vil jeg argumentere for at lærerne på Ingrid sin skole har en kan ha en større grad av autonomi enn Regine sin skole når det gjelder 22. juli-undervisningen. I følge Lipksy (1980) sin teori om bakkebyråkrati, så er autonomi fra sin organisasjon en av betingelsene som må være til stede for at lærere skal kunne utøve profesjonelt skjønn. Jeg vil dermed spekulere i at Regine sin skole har mindre rom for skjønn når det gjelder 22. juli undervisning, sammenlignet med Ingrid sin skole.

Lars hadde en annerledes inngang til motstandsdyktighetstilnærming. Dette var kritisk tenkning. Dette er noe vi kan finne både i *Overordnet del* og i *Læreplanen i samfunnsfag*. Der er det ikke trukket noen linjer mellom kritisk tenkning og forebyggelse av ekstremisme og radikaliseringsprosessen. Om vi ser på Grimen og Molander (2008) sin teori om skjønn vil jeg kategorisere dette skjønn som epistemisk skjønn. Epistemisk skjønn er definert som skjønn når det er et visst fravær av normer for hva som skal gjøres i en gitt situasjon (Grimen & Molander, 2008, s. 182-184). Dette er fordi det er ingen normer, regler, eller føringer for at kritisk tenkning skal ha en forebyggende virkning, men Lars trekker denne konklusjonen selv gjennom å bruke epistemisk skjønn.

Om vi bruker det utvidede begrepet om motstandsdyktighetstilnærming, som inkluderer bevisstgjøring og metakognisjon, kan vi se at alle lærerne støtter en form for motstandsdyktighetstilnærming. LK20 har innhold som kan støtte opp under lærernes valg for å gi elevene en form for bevissthet. Alle lærerne hadde tre forskjellige områder de bygde bevissthet om. Områdene var kritisk tenkning, etisk bevissthet rundt handlinger, og bevissthet rundt radikaliseringsprosessen. Disse temaene er noe som blir tatt for seg i dokumentet fra LK20, men ikke i handlingsplanen og veilederen. *Overordnet del* tar for seg etiske vurderinger, og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7), *Læreplanen i samfunnsfag* tar for seg både kritisk tenkning og forebyggelse mot ekstremisme og radikaliseringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2, 4 og 10).

Overordnet del nevner ikke etisk vurdering eller kritisk tenkning som forebyggende mot ekstremisme eller radikaliseringsprosessen, men nevner det som et mål for skolen. Jeg vil da si at lærerne bruker sitt profesjonelle skjønn til å se på disse temaene som noe som er relevant for forebyggelse mot ekstremisme og radikaliseringsprosessen. Om vi ser på denne typen profesjonelt skjønn gjennom Grimen og Molander (2008) sin teori passer denne skjønnsvurderingen under epistemisk skjønn. Dette er fordi skjønnsvurderingen lærerne gjør når det gjelder etisk vurdering og kritisk tenkning ikke baserer seg på at det finnes normer eller regler som

forteller hva en skal knytte etisk vurdering og kritisk tenkning til i undervisningen (Grimen & Molander, 2008, s. 182-184). Dette gir dem rom for å ta en vurdering av hva de vil knytte dette opp mot. I intervjuet fortalte Ingrid om refleksjoner rundt hvordan etisk bevissthet i KRLE-faget kan knyttes opp mot forebyggelse av radikaliserings og ekstremisme. Lars fortalte også om hvordan han mener kritisk tenkning generelt kan ha forebyggende effekt mot radikaliserings og ekstremisme.

Læreplanen i samfunnsfag (2019, SAF01-04) er forskjellig fra *overordnet del*. Skjønnets læreren bruker når det gjelder kritisk tenkning vil på samme måte som nevnt over bli kategorisert som epistemisk skjønn. Forebyggelse mot ekstremisme og radikaliserings er imidlertid annerledes fordi den sier eksplisitt at samfunnsfag skal «forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Dette gjør at lærerne er pålagt å gjøre samfunnsfag til et fag som skal forebygge ekstremisme og radikaliserings, og at 22. juli-undervisning til forebyggelse. Dette gjør at det er lite rom for å ta en skjønnsvurdering på området.

Regine mener at bevisstgjøring av elever om radikaliseringsprosessen kan være forebyggende. Dette er en skjønnsvurdering hun gjorde, som kan ha basert seg på et av kompetansemålene i læreplanene: «Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10).

Her ser vi at læreplanen sier at elevene skal kunne gjøre rede for årsaker til terrorhandlinger og reflektere over hvordan ekstremisme kan forebygges. Læreplanen forteller altså hva de skal lære, men ikke hvorfor. Her vil det være mer rom for skjønn enn sitatet fra læreplanen i forrige avsnitt. I dette tilfellet har Regine gjort en refleksjon omkring hvordan bevisstgjøring om radikaliseringsprosessen kan ha en forebyggende effekt, og kobler dermed radikaliserings opp mot forebyggelse. Dette vil jeg kategorisere som sterkt strukturelt skjønn, siden det er få rammer for delen av innholdet i undervisningen som forteller hvorfor vi skal ha undervisningen.

5.3.3 Den geopolitiske diskursen om radikaliserings og ekstremisme hos lærere og i styringsdokumenter

Den geopolitiske diskursen har jeg kun funnet i et av dokumentene og hos en av lærerne. Som tidligere nevnt kan vi se at dette stemmer overens med at Sjøen og Mattson (2022) beskriver at den dominerende diskursen dytter ut den eldre geopolitiske diskursen, der den geopolitiske diskursen baserer seg mer på politiske og sosiale påvirkningsfaktorer (Ref: del 3.1, s.15-16). Det er ingen føringer i styringsdokumentene som forteller direkte at denne diskursen ikke skal brukes, men det er noen av dokumentene som har påvirkning på hvor enkelt det er å ta med seg denne diskursen i undervisningen.

Det første dokumentet er *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* (2020). Tidligere har jeg analysert at en del av denne handlingsplanen hører til den geopolitiske diskursen (Ref: 5.1.1, s.36), ettersom den forteller om hvordan hardt debattklima, høy grad av polarisering, fremmedfrykt, og hatretorikk kan være triggende for større terrororganisasjoner og enkeltindivider. Handlingsplanen forteller og bevisstgjør andre om den geopolitiske diskursen til hvordan radikaliserings og ekstremisme kan finne sted, noe som kan være med på å gjøre det tilgjengelig for lærere å ta med denne diskursen i sin undervisning. På den andre siden er den kun til stede i et underkapittel, og derfor preger den ikke diskursen i dokumentet. I tillegg er dokumentet en handlingsplan som ikke nødvendigvis er ment for førstelinjearbeidere, men heller en plan for hvordan Norge skal gå frem når det gjelder forebygging av ekstremisme og radikaliserings.

Jeg har tidligere nevnt at *Læreplanen i samfunnsfag* (2019, SAF01-04) legger lite rom for skjønn når det gjelder undervisning om 22. juli. Kompetansemålet som forteller om at 22. juli-undervisningen skal ha en forebyggende hensikt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), legger også føringer for hvordan lærere skal tilnærme seg undervisning som skal ha forebyggende virkning. Lærere har mye de skal undervise om. Derfor kan det bli vanskelig å lage rom for undervisning som går utenom 22. juli-undervisning, noe som gjør at det er mer utfordrende å ta for seg den geopolitiske diskursen i klasserommet. Dette gjenspeiles også i intervjuene med informantene, der kun en av lærerne omtalte den geopolitiske diskursen, og dette var den eneste læreren som ikke hadde hatt 22. juli-, ekstremisme-, radikaliserings-, eller terror-undervisning under LK20.

Om vi ser på Lipskys (1980) teori om bakkebyråkrati, nevner han hovedsakelig to måter som

bakkebyråkrater har påvirkningskraft til politiske retningslinjer. I dette tilfellet vises de politiske retningslinjene gjennom styringsdokumenter. De to måtene bakkebyråkrater har påvirkningskraft er i skjønnsvurderingen lærere gjør i arbeidet sitt, og den relative autonomien bakkebyråkrater får fra sin organisasjon (Lipsky, 1980, s. 13). I tilfeller som har med frihet innen hva de vil trekke opp mot forebyggelse mot ekstremisme og radikaliserings, og hvorfor de vil lære det bort, er det mindre rom for skjønn. Dette er fordi lærere blir fortalt i læreplanen at forebyggelse skal trekkes opp mot 22. juli-undervisning. Det vil dermed også bli en lavere grad av autonomi for lærerne på området. I tillegg peker handlingsplanen i liten grad mot den geopolitiske diskursen ved å gjøre den mindre synlig enn andre diskurser eller tilnærminger enn de som dominerer handlingsplanen.

5.3.4 Forholdet mellom styringsdokumentene og lærere, oppsummert

Oppsummert har jeg sett på hvordan det er sårbarhetstilnærming i alle styringsdokumentene og hos alle lærerne. I styringsdokumentene er det mye som kan falle under sårbarhetstilnærming som gjør det komplekst. Dette gir rom for at lærerne kan bruke profesjonelt skjønn i hva de velger å ta med i arbeidshverdagen for å forebygge. Det ser ut til at lærerne har mer fokus på delen i sårbarhetstilnærming som handler om å ivareta det psykososiale velværet til elever, og fokuserer mindre på identifisering og rehabilitering av allerede radikalisererte elever.

Innen motstandsdyktighetstilnærming er dette noe vi ser hos to av lærerne i form av de eksterne samarbeidet de har med Raftostiftelsen og 22. juli-senteret. Siden det er de eksterne som har ansvaret for undervisningsopplegget blir det mindre rom for skjønn for lærerne. Motstandsdyktighetstilnærmingen har jeg tolket at brukes av en av lærerne. Dette er gjennom kritisk tenkning, og oppgaven har argumentert for at dette gjøres gjennom å bruke epistemisk skjønn.

I den utvidete motstandsdyktighetstilnærmingen som inneholder metakognisjon og bevisstgjøring bruker lærerne epistemisk skjønn og trekker inn deler fra LK20 når det gjelder kritisk tenkning og etiske vurderinger. På den andre siden er Regine sin bevisstgjøring mer knyttet til sterk strukturelt skjønn. Dette er fordi *Læreplanen i samfunnsfag* gir mindre frihet når det gjelder 22. juli-undervisning, og forebyggelse.

Den geopolitiske diskursen er generelt lite tilstede i styringsdokumentene. Læreplanen i

samfunnsfag gir også liten frihet når det gjelder hvilken type undervisning som skal knyttes opp mot forebygging av ekstremisme og radikaliserings. Dette gjør at LK20 innsnevrer den relative autonomien til lærere, og gir lite rom for skjønn i arbeidet, som tilsier at lærere får mindre påvirkningskraft i denne typen undervisning enn på andre områder hvor disse kriteriene innfris.

5.4 Sjøen og Mattson sine advarsler om forebygging, og advarslene sin relevans for den norske skolen

Dette delkapittelet tar for seg Sjøen og Mattson (2019) sine advarsler rundt forebygging av ekstremisme og radikaliserings, og hvordan det er relevant for den norske skolen. Først vil jeg ta for meg Regine sine refleksjoner rundt faren ved en for moraliserende tilnærming til elever, og se på det i lys av Sjøen og Mattson (2019) sin advarsel mot å hemme friheten til elever sin mulighet til å eksperimentere og utforske adferd. Jeg vil deretter se på Sjøen og Mattson (2019) sin advarsel om hvordan *securitisation* kan «kolonisere» en sårbarhetstilnærming, og se på hva lærere har fortalt i sine intervju for å se hvorvidt denne advarselen er en realitet i skolen. Til slutt vil jeg gjøre en sammenligning mellom det britiske *Prevent*-programmets, og den norske skolens tilnærming til forebygging.

5.4.1 Lærerne som tar for seg Sjøen og Mattson sine advarsler

Som jeg har vist tidligere, advarer Regine på en lignende måte som Sjøen og Mattson (2019) gjør. I situasjoner hvor elever ytrer seg ekstremt eller sier kontroversielle ting advarer hun mot å gå inn og være for moraliserende. Hun forteller om hvordan dette kan føre til et enda sterkere ønske om å ytre seg ekstremt, eller til at eleven kan oppleve å ikke bli forstått eller anerkjent. Sjøen og Mattson (2019) har en lignende advarsel, hvor de forteller om at det kan være vanskelig å se forskjellen på typisk ungdoms adferd og tegn på radikaliserings. Denne adferden kan innebære høy risikotakning, fiendtlighet, opposisjon, eller protesterende adferd. De mener om eleven ikke får rom til å eksperimentere eller utforske ulik adferd, kan dette være med på å stagnere utviklingen av identitet, tro og verdenssyn (Sjøen & Mattson, 2019, s. 231-232).

Sjøen og Mattson (2019) blir gitt en kontekst av å identifisere sårbare elever innenfor en

sårbarhetstilnærming. Men den er fortsatt relevant for hvordan en møter elever med ekstreme eller kontroversielle utsagn. Om en slår for hardt ned på friheten til å eksperimentere med adferd, kan dette også være en faktor i å hemme eleven sin utvikling (Sjøen & Mattson, 2019, s. 231-232). Dette er en skjønnsvurdering som Regine reflekterer over. Hun forteller om grensen om hva som kan tillates, og det å ha en for moraliserende tilnærming til eleven (Ref: 5.2.1, s. 49-50). I denne oppgaven har hun også fortalt om hvordan noen ting ikke kan godtas, slik som rasisme. Refleksjonen hun gjør, viser at hun vurderer de negative konsekvensene av å ha en for moraliserende tilnærming, opp mot konsekvensene av å tillate at slike ytringer finner sted på skolen.

Om vi skal se på denne refleksjonen gjennom Lipskys (1980) teori om bakkebyråkrati, kan vi se at det er mye rom for skjønn, men at skjønnnet er bundet av noen regler. En av disse er opplæringsloven §1-1 hvor det står «Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998). Men, det kan oppstå situasjoner der det kan være vanskelig å vite om elevens utsagn er diskriminerende eller ikke. Om vi se på skjønnsvurderingen gjennom Grimen og Molander (2008) sin teori om profesjonelt skjønn vil jeg kategorisere denne skjønnsvurderingen som strukturelt skjønn. Dette er fordi det er en vurdering «som et rom for frihet innhegnet av visse restriksjon, fastsatt av en myndighet» (Grimen & Molander, 2008, s. 181). Jeg vil også si at det er en svak form for strukturelt skjønn fordi læreren er nødt til å forholde seg til standarder som er satt, men det fortsatt er rom for en grad av skjønn (Grimen & Molander, 2008, s. 181-182). Graden av skjønn i denne situasjonen er vurderingen om selve ytringer blir tolket som diskriminerende.

5.4.2 Fokuset på psykososialt velvære

En annen advarsel Sjøen og Mattson (2019) stiller med er hvordan sårbarhetstilnærmingen kan bli kapret av «securitisation». Med dette menes at skolen som velferdsorgan vil miste rollen sin som å ivareta sårbare individer, og istedenfor se på dem som potensielle trusler for samfunnet som skal identifiseres og rehabiliteres (Sjøen & Mattson, 2019, s. 230). Jeg vil argumentere for at min analyse og funn ikke tyder på at dette er en realitet i den norske skolen, selv om utvalget er begrenset.

Dette vil jeg begrunne med at lærerne sin sårbarhetstilnærming har fokus på å ivareta det psykososiale velværet til elever, og ikke fokuserer på å identifisere eller rehabiliterer dem.

Dette kommer av at styringsdokumentene eksplisitt og implisitt gir rom for skjønn for lærerne, slik at de kan nærme seg en situasjon med skjønnsvurderinger som tar hensyn til hvert enkelt tilfelle. Mange av styringsdokumentene som er ment for lærere tar for seg at det er viktig å ivareta det psykososiale miljøet på skoler, noe som samsvarer med at lærerne hadde et fokus på det psykososiale miljøet på skolen og så på dette fokuset som forebyggende. At fokuset på å ivareta det psykososiale velværet til elevene finne si både styringsdokumentene og hos lærere kan gjøre det enklere å gjennomføre. Dette argumenterer jeg for fordi det vil samsvare med Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrati. I teorien så forteller han at det er en gjensidig avhengighet mellom ledelsen og arbeiderene, der ledelsen ofte har av interesse å ivareta arbeiderenes preferanser, fordi det vil gjøre det lettere for arbeiderene å gjøre en god jobb (Lipsky, 1980, s. 25).

Jeg vil også se på hvordan lærere får frihet i arbeidet sitt når det gjelder sårbarhetstilnærming, gjennom å se på Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrati. Jeg har tidligere vist at områdene som dekker sårbarhetstilnærming i styringsdokumentene har mange retningslinjer, og derfor gir det lærere den relative autonomien de trenger for å utøve profesjonelt skjønn i yrket sitt. Dette er fordi lærerne må velge mellom retningslinjer, siden det er umulig å forholde seg til alle på samme tid. Lipsky (1980) nevner også tre grunner til hvorfor man ikke burde fjerne skjønnsvurderinger i arbeidet som bakkebyråkrater gjør. To av disse er relevante i dette tilfelle. Dette er at oppgaven lærere gjør innebærer sensitive observasjon som krever skjønnsvurdering, noe som ikke kan erstattes av standardiserte protokoller. Den andre er at om skjønnsvurderingen fjernes kan brukeren miste tiltroen til at velferdsorganet har som hensikt å ivareta deres velvære (Lipsky, 1980, s. 15-16).

Som nevnt tidligere i oppgaven må lærere forholde seg til mange forskjellige faktorer i vurderingen sin når de skal tilnærme seg en elev de tenker kan stå i fare for å bli radikalisert, eller har et dårlig psykososialt velvære. Disse tilfellene er individuelle, og vil derfor være vanskelig å lage en overordnet tilnærming som skal passe alle tilfeller. Jeg vil derfor argumentere for at det er fruktbart at lærere kan bruke skjønn for å tilnærme seg de individuelle tilfellene. Den andre begrunnelsen er relevant fordi om skjønnsvurderingen fjernes kan elever miste tiltroen til at læreren har elevens beste som mål. Elev-lærer relasjonen kan dermed bli svekket, noe som jeg anser som uønskelig i en situasjon som innebærer sårbare elever. Om eleven med et radikalt syn ikke har tillit til læreren kan eleven ende opp med å se på læreren som en del av det som gjør samfunnet problematisk for den eleven. Det kan gjøre det vanskelig å ivareta en elev som tror at læreren ikke vil det beste for eleven.

5.4.3 Hvordan Prevent kan sammenlignes med tilnærmingen til forebyggelse i Norge

Her vil jeg gjøre en sammenligning av *Prevent* i Storbritannia, og forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings. Oppgaven tar utgangspunkt i hva jeg har funnet og analysert når jeg ser på den norske skolen. *Prevent* blir brukt som et eksempel der «securitisation» har tatt over en del av skolen (Busher & Jerome, 2020, s. 5), og hvor en del av advarslene til Sjøen og Mattson (2019) ser ut til å være en realitet. Jeg mener denne sammenligningen er nyttig fordi kritikken av *Prevent* kan være relevant for å se hva som kan hende om «securitisation» kommer inn i skolen, og for å undersøke om «securitisation» er et fenomen som finnes, eller er på vei inn, i den norske skolen.

I *Prevent* fase 2 ble førstelinjearbeidere lovpålagt å hindre at individer ble dratt inn i terrorisme. Lærere ble dermed lovpålagt å melde fra om elever som de hadde mistanke for om kunne være på vei til å bli radikaliseret til *Prevent* sin mentorkanal (Busher & Jerome, 2020, s. 2). Mentorkanalen skulle dermed vurdere om situasjonen var kritisk nok til at videre handling skulle gjennomføres i *Prevent*-programmet (Thomas, 2022, s. 18). Her kan vi se at det er lite rom for skjønnsvurdering for lærere. Det er en standardisert protokoll hvor lærere er lovpålagte å melde fra ved mistanke om noen kan bli radikaliseret. Skjønnsvurderingen som situasjonen til eleven er kritisk nok til at videre handling burde gjøres ligger derfor ikke hos læreren, men hos kanalen til *Prevent*.

Om vi sammenligner dette med den norske skolen kan vi se at lærere i Norge har større grad av autonomi, og blir oppfordret til å bruke skjønn. I den norske skolen ligger skjønnsvurderingen hos læreren noe jeg påpekte i 5.1.2 (s.39). Noe som kan gjøre at det de kan ta hensyn til den individuelle situasjonen, og lettere bevare elev-lærer relasjonen. Jeg argumenterte i del 5.4.2 (s.71) gjennom Lipsky (1980) sin teori for at bakkebyråkrater trenger skjønn. I henhold til avvergeplikten, vil det eneste tidspunktet hvor en lærer i Norge blir tvunget til å melde fra til eksterne instanser være når de har mistanke om at en elev vil begå en kriminell handling (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 22-23). Situasjonen skal derfor bli vurdert som svært kritisk før lærere i Norge blir tvunget til å gjøre noe. I Storbritannia trenger ikke situasjonen være like kritisk før en skal rapportere inn elever til *Prevent*, siden vi kan anta at veien til å bli radikaliseret er kortere enn veien til å bli radikaliseret og gjøre en kriminell handling basert på ekstreme holdninger. Her ser vi at forskjellen mellom

landene ligger i hvem som gjør skjønnsvurderingen, og på hvilket tidspunkt en lærer blir tvunget til å følge protokoller.

Prevent fase 2 har fått kritikk på tre områder som bli påpekt av P. Thomas (2022). Muslimer som en minoritet blir diskriminert, siden de er overrepresentert av de som er meldt inn til *Prevent*, og fordi kritikere mener programmet i praksis utpeker muslimske elever som potensielle farer for samfunnet (Thomas, 2022, s. 22). «Securitsation» har ført til at skolen får en overvåkende rolle, samtidig som den skal ha en utdannende og omsorgsgivende rolle (Thomas, 2022, s. 23-24). Noe som ifølge Sjøen og Mattson (2019) kan føre til at skolen går fra å være et velferdsorgan som skal ta vare på de sårbare, til at de ser på sårbare som en potensiell trussel for samfunnet (Sjøen & Mattson, 2019, s. 233-234). Thomas (2022) har også påpekt at *Prevent*-programmet har fått kritikk for å hemme ytringsfriheten til muslimske elever. Noe som han også påpeker at kan ha en motvirkende effekt, siden individer ikke har mulighet til å luften sine bekymringer uten å potensielt bli meldt fra til *Prevent*. Dermed kan en heller ikke gjøre forebyggende tiltak med det individet siden de ikke har mulighet til å snakke om noe på området uten å bli meldt inn (Thomas, 2022, s. 25-26).

Et avsluttende poeng i min sammenligning *Prevent* og forebyggelse av ekstremisme og radikalisering i den norske skolen er at selv om Sjøen og Mattson (2019) sine advarsler ikke er en realitet i skolen i dag, betyr ikke dette at advarslene hans ikke er legitime. Gjennom å se på Storbritannia sin tilnærming til forebyggelse i skolen, kan vi se at de samme farene har mulighet til å eksistere i vårt skolesystem. Sjøen og Mattson (2019) sine poeng om hvordan «securitisation» kan okkupere deler av skolen, og hvordan de kan komme i konflikt med skolen sine eksisterende velferdsfunksjoner er derfor viktig å være klar over. Med kunnskap om dette vil det gi oss bedre innsikt om hvordan vi kan bygge en skole som beholder disse funksjonene. Sammenligningen jeg har gjort belyser at lærerne sin autonomi og evne til å bruke skjønn er viktig for at det forebyggende arbeidet på skolen blir gjennomført på en god måte som ivaretar skolen sine eksisterende funksjoner. Skolen skal klare å se individer som er sårbare og trenger et støtteapparat, og ikke se dem som potensielle trusler mot samfunnet en skal overvåke og rehabiliterer, da kan dette være skadelig for skolens eksisterende velferdsfunksjoner.

5.4.4 Sjøen og Mattson sine advarsler mot forebyggelse, og advarslene sin relevans til de norske styringsdokumentene, oppsummert

Oppsummert har vi sett at en av lærerne gjør en refleksjon som ligner en av Sjøen og Mattson (2019) sine advarsler. Dette kan gjøre at lærere har en bevissthet om hva konsekvensene av å ha en for kontrollerende undervisningsform er. Om dette ses på gjennom Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkrati betyr det at lærere som bakkebyråkrater vil bruke skjønn der de kan, og gjøre handlinger som tar høyde for Sjøen og Mattson (2019) sine advarsler. Jeg har også påpekt at Sjøen og Mattson (2019) sin advarsel om at «securitisation» kan overta deler av skolen ikke er en realitet i den norske skolen i dag. Dette er fordi at lærere har et større fokus på å ivareta den psykososiale vellværen til elever, og har mindre fokus på å identifisere og rehabiliterer sårbare elever. Til slutt gjorde jeg en sammenligning for å se på forskjellen mellom Storbritannia sin tilnærming til forebyggelse, og den norske skolen sin tilnærming til forebyggelse. Her viste jeg at den norske skolen har lærere som har mulighet til å bruke en større grad av skjønn, og at Sjøen og Mattson (2019) sine advarsler var mer reelt i den britiske skolen enn den norske. Jeg ville også påpeke at selv om advarslene ikke er en realitet, er det fortsatt viktig å vite om det, slik at det kan være med på å informere hvordan vi vil utvikle den norske skolen videre.

7. Konkluderende avslutning

7.1 Konkludering av diskusjonen

I denne oppgaven har jeg brukt kvalitativ semistrukturert intervju av lærere. Jeg har deretter gjort en innholdsanalyse av relevante styringsdokumenter, og transskripsjoner av intervjuene for å svare på min problemstilling: «Hvordan er og brukes 22. juli-undervisning i skolen, og hva slags rolle får forebyggelse av radikaliserings og ekstremisme i denne typen undervisning og generelt i skolen».

Oppgaven har sett på hvilke type tilnærminger og diskurser som blir brukt i forebyggelse som jeg kunne finne i styringsdokumentene, og hos lærerne. Tilnærmingene som jeg har funnet var sårbarhetstilnærming, motstandsdyktighetstilnærming og bevissthetstilnærming. Diskursen jeg har funnet er den geopolitiske diskursen. Bevissthetstilnærmingen valgte jeg å sortere inn under en utvidet motstandsdyktighetstilnærming. I styringsdokumentene fant jeg at det var to tilnærminger som var mest fremtredende. Dette var motstandsdyktighetstilnærming og sårbarhetstilnærming. I dokumentene var det flere tematikker og tiltak som ville fremme demokratiske holdninger, verdier, og demokratiske ferdigheter.

Jeg har også tolket alle tre lærerne jeg har intervjuet som å ha en form for motstandsdyktighetstilnærming til forebyggelse. To av lærerne har hatt denne tilnærming gjennom et eksternt samarbeid med 22. juli-senteret og Raftostiftelsen. Her har det vært mindre rom for skjønn i lærernes gjennomføring av undervisningen siden dette ligger hos de eksterne aktørene. Dette stemmer også overens med LK20, hvor læreplanen i samfunnsfag har eksplisitte retningslinjer for at den vil knytte 22. juli-undervisning til at det skal ha en forebyggende effekt. En av lærerne har en motstandsdyktighetstilnærming gjennom kritisk tenkning, siden dette kan ses på som en ferdighet som er nødvendig for å delta i et demokratisk samfunn. Han har også i sin tidligere 22. juli-undervisning vært mindre bundet, siden han har forholdt seg til LK06 som ikke nevner 22. juli.

Jeg mener alle styringsdokumentene inneholder en form for sårbarhetstilnærming. I LK20, handlingsplanen og veilederen, har jeg funnet at alle har et fokus på å ivareta elever sitt psykososiale velvære. I handlingsplanen og veilederen blir dette direkte koblet opp mot forebyggelse, mens i LK20 er denne koblingen gjort av lærerne. Det viser seg også at LK20 ikke har et fokus på å identifisere og rehabiliterer sårbare individer, samtidig som at dette er

noe handlingsplanen og styringsdokumentene har med i retningslinjene sine. Jeg tolket det også slik at alle lærerne drev forebyggelse gjennom en sårbarhetstilnærming. De hadde på lik linje med LK20 ikke et fokus på å identifisere og rehabilitere, men fokuserte heller på å ivareta den psykososiale velvære til elever gjennom å være trygge voksenpersoner, eller å forebygge mobbing. Lærerne blir her også gitt rom for å drive skjønn, og har frihet i å velge hvordan de vil handle, men som er basert på rammene av at de skal fremme psykososialt velvære.

Jeg har også tolket det slik at alle lærerne driver hver sin form for bevisstgjøring. Denne tilnærmingen ses som å inngå i en utvidet motstandsdyktighets tilnærming, fordi jeg mente at det ville være med på å skape motstandsdyktige individer. Dette viste også til hvordan to lærere brukte epistemisk skjønn, eller en skjønnsvurdering hvor det ikke er noe regler eller normer for hva som skal gjøres. Her trakk de inn deler fra LK20 som ikke nevner forebyggelse, men som de mente hadde en forebyggende virkning. En av lærerne brukte også denne tilnærmingen gjennom sterkt strukturelt skjønn, ved å gi dem bevissthet rundt radikaliserings prosessen. Dette er sterkt strukturelt skjønn fordi dette temaet i læreplanen tar for seg at det skal gjøres, men ikke nødvendigvis skal knyttes opp mot forebyggelse.

For å svare på problemstillingen, vil jeg si at styringsdokumentene har et fokus på både sårbarhets- og motstandsdyktighetstilnærming til forebyggelse i skolen. Jeg viser også at lærerne bruker skjønn til å trekke inn bevisstgjøring, som jeg har sortert under en utvidet motstandsdyktighetstilnærming. Jeg vil også peke på at 22. juli-undervisningen i skolen har fått en styrende rolle i hvordan en driver forebyggelse i skolen, siden 22. juli skal knyttes opp mot forebyggelse. Her ser det ut til at motstandsdyktighetstilnærming i form av demokratisering er mest fremtredende i LK20. Dette er en forandring fra LK06, hvor 22. juli ikke var nevnt, og dette ga rom får å ta med andre diskurser eller tilnærminger. Dette ble vist i hvordan Lars brukte en geopolitisk diskurs når det gjaldt terror, ekstremisme og radikalisering, og tok for seg andre hendelser enn kun 22. juli.

Samtidig vil jeg si at selv om 22. juli-undervisningen blir mer styrt av styringsdokumentene, er det mange andre områder hvor forebyggelse av ekstremisme drives, hvor lærere får større frihet. Disse områdene er da sårbarhetstilnærmingen hvor lærerne fokuserer på å ivareta elevenes psykososiale velvære. På dette området fortalte informantene om forebyggelse av mobbing, og lærere som trygge voksenpersoner som eksempler på forebyggelse av ekstremisme og radikalisering. Eller hvordan lærerne trakk inn kritisk tenkning og gjorde

elever bevisste på etikk som forebyggende tiltak innen det jeg tolket som bevisstgjøring. Dette er mål som også nevnes i LK20 uten at LK20 trekker eksplisitte linjer mellom disse tiltakene til forebyggelse. Dermed vil jeg si at LK20 gir mange redskap som lærerne kan ta i bruk til å drive forebyggende arbeid, som er parallelle med andre mål skolen har. For eksempel vil jeg si at skolen har som et mål å ivareta den psykososiale velvære til elever. Om dette er skolen sitt mål vil dette målet indirekte være forebyggende mot ekstremisme og radikaliserings, om en ser det gjennom en sårbarhetstilnærming.

Basert på disse argumentene vil jeg si at 22. juli-undervisningen har fått en rolle av å drive forebyggende arbeid mot radikaliserings og ekstremisme i form av en motstandsdyktighetstilnærming som baserer seg på demokratisering. Og, forebyggelse har også en rolle i skolen som blir styrt av det profesjonelle skjønnnet lærerne bruker i handlinger de gjør i skolen, som baserer seg på mål som er stadfestet i LK20. Disse ulike tilnærmingene kan eksistere samtidig, og jeg har tolket det slik at de kommer i form av motstandsdyktighetstilnærming, sårbarhetstilnærming, og geopolitisk diskurs.

7.2 Avsluttende tanker og refleksjoner

Jeg vil her gjøre meg noen avsluttende tanker og refleksjoner om oppgaven min. I forskningslitteraturen jeg har sett på, har det vært mye fokus på hvordan innlemmelse av forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen kan føre til «securitisation» av skolen, hvor litteraturen ofte henviser seg til *Prevent* i Storbritannia som et eksempel. Dette viser seg i Sjøen og Mattson (2019) sine advarsler mot å drive forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings i skolen. I analyse og diskusjonsdelen konkluderte jeg med at ut ifra mine funn virket det ikke som om disse advarslene var en realitet i den norske skolen. Dette var begrunnet med at lærerne i Norge blir gitt rom for å ta skjønnsvurderinger og gjøre handlinger som tar høyde for hvordan den individuelle situasjonen krever at de handler.

Jeg vil dermed avslutte oppgaven med å si at mine funn ikke peker mot at disse advarslene er en realitet i den norske skolen. Men, med tanke på kritikken som *Prevent* har fått, kan det fortsatt være greit å vite om hvordan forebyggelse av ekstremisme og radikaliserings kan føre til diskriminering av minoriteter og mindre ytringsfrihet i klasserommet. Så en er klar over hvilke konsekvenser «securitisation» kan få om det okkuperer deler av forebyggelses tilnærmingene skolen tar i bruk. Jeg vil derfor påpeke viktigheten til å beholde lærernes

mulighet til å ta skjønnsvurderinger, noe som tillater dem i å ta beslutninger basert på hver enkelt situasjon, og individene i situasjonen. Om lærere mister denne mulighet, frykter jeg for at skolen kan ende opp med å miste noe av sin velferdsfunksjon. Jeg anbefaler altså at skolen skal drive forebyggende arbeid, som kan fungere sammen med skolen sine eksisterende mål, slik at forebyggelse i skolen ikke kommer på bekostning av skolen sine velferdsfunksjoner.

Ut ifra hva jeg har analysert og diskutert i denne oppgaven, mener jeg at skolen kan beholde velferdsfunksjonen sin gjennom å tillate lærere å drive profesjonelt skjønn i situasjoner som har med radikaliserings og ekstremisme å gjøre. Tiltakene som blir satt inn i skolen anbefaler jeg at ikke skal komme i veien for skolens eksisterende mål.

8. Litteraturliste

- Balzacq, T., Léonard, S. & Ruzicka, J. (2016). 'Securitization' revisited: theory and cases. *International Relations*, 30, 494-531. <https://doi.org/10.1177/0047117815596590>
- Busher, J. & Jerome, L. (2020). Introduction. I J. Busher & L. Jerome (Red.), *The Prevent Duty in Education* (s. 1-10). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-45559-0>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Davies, L. (2016). *Lynn Davies: Can education prevent violent extremism?* Unesco. <https://www.unesco.org/en/articles/lynn-davies-can-education-prevent-violent-extremism>
- Eget arbeid. (2022). *Prosjektskisse* [Upublisert arbeidskrav, Høgskulen på Vestlandet].
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm As.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Havik, T. & Ertesvåg, S. (2020). Olweus programmet (OBPP) – et skoleomfattende program mot mobbing og antisosial atferd. *Ungsinn*. https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/olweus-programmet-obpp-2-utg/
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2015). *Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings/veileder/veileder-som-pdf/id2405821/>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/id2711314/>
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i læreutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitative metode i lærerutdanninga* (s. 151-190). Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Lenz, C. (2020). *Skolens bidrag til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-bidrag-til-forebygging-av-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/>
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy*. Russel Sage Foundation.
- O'Donnell, A. (2016). Securitisation, Counterterrorism and the Silencing of Dissent: The Educational Implications of Prevent. *British Journal of Educational Studies*, 64:1, 53-76. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1121201>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidregående opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Sikt. (2023). *Hva er en personvernsopplysning*. Hentet 18. april fra <https://sikt.no/hva-er-personopplysninger>
- Sjøen, M. M. & Mattsson, C. (2019). Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts. *Critical Studies on Terrorism*, 13:2, 218-236. <https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1693326>
- Sjøen, M. M. & Mattsson, C. (2022). Depoliticising political violence: state-centric and individualised discourses in the Norwegian counterterrorism policy field. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2114543>
- Thomas, P. (2022). Britain's Prevent Strategy: Always Changing, Always the Same? I J. Busher & L. Jerome (Red.), *The Prevent Duty in Education* (s. 11-30). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-45559-0>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

8.Vedlegg

14.05.2023, 17:14

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [22 juli undervisning og forebyggelse av ekstremisme og radikalisering...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

| | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| Referansenummer 450131 | Vurderingstype Standard | Dato 18.10.2022 |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|

Prosjekttittel

22 juli undervisning og forebyggelse av ekstremisme og radikalisering i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Kjetil Knaus Fosshagen

Student

Ole Aglen

Prosjektperiode

16.08.2022 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2023.

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til 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

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

Kontaktperson hos oss: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!