

Masteroppgave i Samfunnssikkerhet

Universitetet i Stavanger

Våren 2017



Universitetet
i Stavanger

«Skolenes rolle i arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme»

Av Tore Bendiksen Søråas

**MASTERGRADSSTUDIUM I
SAMFUNNSSIKKERHET**

MASTEROPPGAVE

SEMESTER:

Våren 2017

FORFATTER:

Tore Bendiksen Søråas

VEILEDER:

Sissel Haugdal Jore

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

«Skolenes rolle i arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme»

EMNEORD/STIKKORD:

Radikalisering, voldelig ekstremisme, ungdomsskoler, rektorer, forebygging, resilience, rolleforståelse, tiltak

SIDETALL: 87 + litteraturliste og vedlegg

STAVANGER: 13.06.2017

FORORD

Mastergradsstudiet i samfunnsikkerhet ved Universitetet i Stavanger avsluttes for min del med denne masteroppgaven. Igjennom de to årene har jeg lært veldig mye, utfordret meg selv og fått en erfaring jeg ikke ville vært foruten. Arbeidet med selve masteroppgaven har vært utrolig lærerikt og spennende. Samtidig har det vært en krevende prosess med både oppturer og nedturer, som har medført lange dager og helger på kontoret. Samlet sett sitter jeg igjen med mye nyttig kunnskap, læring og utvikling. I den anledning er det mange jeg vil takke.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min gode og kunnskapsrike veileder Sissel Haugdal Jore, for hennes uvurderlige støtte og råd igjennom arbeidet med masteroppgaven.

Videre vil jeg takke mine informanter som har bidratt, uten dere ville ikke denne oppgaven blitt en realitet. Takk til familie og venner som har støttet og motivert meg gjennom de to årene. Sist, men aller mest, tusen hjertelig takk til min kjære samboer Kristina, som har lagt til rette for at jeg skulle komme meg igjennom disse hektiske årene. Du er fantastisk!

SAMMENDRAG

Terrorisme og voldelig ekstremisme er en økende bekymring i samfunnet, og utgjør en trussel for samfunnssikkerheten. Som et viktig ledd i å bekjempe voldelig ekstremisme har regjeringer og sikkerhetstjenester derfor økt innsatsen for å forebygge og oppdage radikaliseringsprosesser, en prosess som potensielt kan lede til terrorisme.

Her til lands ønsker den norske regjeringen en bred innsats for å forebygge radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme, og ansatte i førstelinjetjenesten blir pekt på som viktige i forebyggingsarbeidet. Dette studiet tar for seg en av de mange ulike aktørene sin rolle i arbeidet, nemlig skolene. Hensikten med oppgaven er å utforske *hvordan rektorer ved ungdomsskolene opplever at de kan bidra til å forebygge radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme blant elevene, og hva kan gjøres for å fremme arbeidet i skoleregi.*

For å besvare dette har jeg til totalt intervjuet 15 informanter. Jeg har i denne studien primært rettet meg mot rektorene ved skolene.

Tematikken jeg i denne oppgaven tar for meg er i forskningssammenheng i svært liten grad utforsket, noe som gjør at det ikke sies å finnes et rådende teoretisk perspektiv. Totalt sett foreligger det begrenset forskning som spesifikt tar for seg skolens rolle i denne sammenheng, noe jeg derfor ønsket å bidra til. Dette har medført at det teoretiske rammeverket i stor grad baserer seg på relevant forskning, samt noen teoretiske rammeverk som er utarbeidet gjennom denne forskningen.

Dette studiet konkluderer med at alle informantene så behovet for at skolene skal ha en rolle i forebyggingsarbeidet og mener det er riktig, da skolene når bredt. Imidlertid fremgår det at rektorene og skolene som er inkluderte i studien har et veldig varierende fokus på tematikken og at det er relativt forskjellige syn på hvordan de kan bidra, og hva de kan bidra med. Det som går mest igjen er at skolene kan bidra gjennom holdningsarbeid, inkludering og å forhindre utenforskap blant elevene. En del informanter peker imidlertid på at skolene bør ha et større ansvar enn som så, grunnet sin unike posisjon i samfunnet.

Av utfordringer skolene stilles ovenfor blir blant annet manglende rolleforståelse og kunnskap om tematikken fremhevet. Samlet sett kommer det frem en rekke forslag til tiltak som potensielt kan sette skolene i bedre stand til å jobbe med problematikken. Blant annet kursing av ansatte for å sikre økt fokus, kompetanse og forståelse for hvordan skolene på best mulig måte kan bidra i forebyggingsarbeidet fremheves.

Innhold

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Problemstilling.....	3
1.2 Avgrensing.....	4
1.3 Oppgavens oppbygning.....	5
2.0 KONTEKST	6
2.1 Trusselbilde	6
2.2 Handlingsplaner og veiledere mot radikaliserings og voldelig ekstremisme.....	7
2.3 Aktører i det forebyggende arbeidet	8
2.3.1 Dembra.....	9
2.4 Samvirkemodeller for forebygging av kriminalitet.....	10
2.5 Skolenes rolle	11
3.0 TEORETISK RAMMEVERK OG SENTRALE BEGREPER.....	12
3.1 Radikaliserings og voldelig ekstremisme	13
3.1.1 Omstridte begreper og definisjonsproblemer	13
3.1.2 Radikaliserings	14
3.1.3 Voldelig ekstremisme	18
3.2 Tidligere forskning.....	20
3.2.1 Forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme.....	20
3.2.2 Tidligere forskning på skolens rolle i forebyggingsarbeidet.....	21
3.3. Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme.....	21
3.3.1 Community resilience mot radikaliserings og voldelig ekstremisme.....	22
3.3.2 Hvem bidrar i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme	24
3.3.3 Hva kan skolene bidra med og hvilke utfordringer står man ovenfor	26
3.4 Tiltak for å styrke forebyggingen i skoleregion	29
3.4.1 Kapasitetsoppbygging og spesialisering.....	31
3.4.2 En helhetsorientert skole og skoleledelse.....	32
3.4.3 Undervisningsopplegg og programmer.....	32
3.4.4 Samarbeid og involvering av foreldre	33
3.4.5 Pedagogiske modeller	33
3.5 Oppsummering og presentasjon av forskningsspørsmål	34
4.0 METODE.....	36
4.1 Metodevalg.....	37
4.2 Forskningsdesign	38

4.3	Forskningsstrategi	38
4.4	Datakilder og datainnsamling.....	40
4.5.	Utvalg av informanter	40
4.6	Planlegging og gjennomføring av intervjuer	44
4.7	Datareduksjon og analyse	47
4.8	Validitet og reliabilitet.....	48
4.9	Etiske hensyn:.....	50
5.0	EMPIRI	51
5.1	Begrepene radikalisering og voldelig ekstremisme.....	51
5.1.1	Informantenes forståelse av begrepene	51
5.1.2	Om begrepene blir diskutert i personalgruppen og på skolen.....	52
5.1.3	Om begrepene og tematikken blir inkludert i undervisningen	52
5.2	Skolens rolle og bidrag	53
5.2.1	Informantenes syn på hvorfor skolene blir tillagt en rolle	53
5.2.2	Meninger om skolens rolle og bidrag i arbeidet	55
5.2.3	Skolens nåværende arbeid med tematikken.....	56
5.3	Fokus og kunnskap på tematikken i skolene	59
5.3.1	Rektorenes og skolene sitt fokus på tematikken	59
5.3.2	Kunnskap om radikalisering og voldelig ekstremisme i skolene	60
5.3.3	Har det blitt gjort tiltak for å øke kunnskapen blant de ansatte?	62
5.4	Samarbeid med andre aktører og skolens opplevelse av samarbeidet	63
5.5	Utfordringer med skolens rolle og tiltak som kan styrke arbeidet i skoleregion	65
5.5.1	Utfordringer skolene stilles ovenfor i arbeidet	65
5.5.2	Forslag til tiltak som kan styrke arbeidet i skoleregion	66
5.6	Oppsummering.....	69
6.0	DRØFTING.....	70
6.1	Begrepene radikalisering og voldelig ekstremisme.....	70
6.2	Skolens rolle og bidrag	72
6.3	Fokus og kunnskap på tematikken i skolene	75
6.4	Samarbeid med andre aktører	79
6.5	Utfordringer med skolens rolle og tiltak som kan styrke arbeidet i skoleregion	80
7.0	AVSLUTNING.....	85
7.1	Konklusjon	85
7.2	Forslag til videre forskning	87
	Litteraturliste.....	88

Vedlegg.....	96
Figur 1: Aktører i det forebyggende arbeidet.....	9
Figur 2: Radikaliseringstunellen.....	16
Figur 3: Resiliencemodell.....	25
Figur 4: Kategorisering av tiltak i skolene.....	30
Tabell 1: Oversikt over informanter.....	43

1.0 INNLEDNING

«Radikalisme må oppdages og forebygges så tidlig som mulig. Skolen og andre viktige samfunnsarenaer må ta tak i dette».

Uttalelsen kommer fra kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, som mener skolene må forebygge radikaliserings (Nordland, 2015). Han får blant annet støtte fra tidligere byrådsleder i Oslo, Stian Berger Røsland, som mener at radikaliserings og voldelig ekstremisme kan stoppes i klasserommet. I sammenheng med dette ble det i 2015 bestemt at Osloskolen, som den første kommunen i landet skulle ta i bruk et undervisningsopplegg om radikaliserings tilpasset kompetansemålene i samfunnsfag i den videregående skolen (Fladberg, 2015).

Vi lever i en tid hvor terrorisme og tilsiktede angrep er en økende bekymring i samfunnet. En rekke angrep har rammet Europa de senere årene, også «lille, trygge Norge». I etterkant av terrorangrepene 22.juli 2011, ble terrorisme et mye mer sentralt område i arbeidet med samfunnsikkerhet også her til lands (Engen et. al., 2016). En rekke tiltak har blitt iverksatt både hva gjelder forebygging og beredskap. Fokuset rettes ofte mot hvordan vi på best mulig måte kan forsvare oss mot nye angrep ved å bygge en god beredskap. Et kanskje vel så viktig spørsmål er hvordan vi kan forebygge at mennesker radikaliseres.

Norske myndigheter hevder imidlertid at utviklingen i Norge og andre land har gått i retning av økende radikaliserings (Regjeringen, 2016a). Blant annet har en rekke personer med tilknytning til Norge de senere årene sluttet seg til ekstremistiske grupper og blitt fremmedkrigere. Selv om det har vært en nedgang i antall fremmedkrigere siden 2015, antas det ved inngangen til 2017 at om lag 40 personer med tilknytning til Norge oppholdt seg i ISIL-kontrollerte områder (Politiets Sikkerhetstjeneste, 2017).

I en norsk studie fra 2016, hvor 8500 Oslo-ungdommer i alderen 16–19 år ble inkludert, går det frem at det også finnes en del unge som går langt i å støtte voldelig ekstremisme her til lands. Blant annet viser studien at rundt tre prosent mener at det «i stor grad» eller «svært stor grad» kan forsvares å bruke vold for å oppnå politiske endringer i dagens Norge eller i Europa. Videre fremgikk det at cirka seks prosent «i stor grad» eller «svært stor grad» støttet valget til de unge menneskene som har dratt til Syria for å kjempe med våpen, og hele 24

prosent er «helt enig» i at det i dag foregår en krig mellom vesten og islam (Vestel & Bakken, 2016). Rekruttering av sårbare ungdommer inn i ekstremistiske grupper fremstår i så måte som en kritisk trussel. Voldelige og ikke-voldelige ekstremistiske organisasjoner kan nå sårbare ungdommer digitalt, og deres rekkevidde er i dagens samfunn langt bredere enn tidligere. Blant annet prøvde i 2016, en 12 år gammel gutt ved to anledninger å gjennomføre bombeangrep i byen Ludwigshafen am Rhein, sørvest i Tyskland. Gutten var ifølge etterforskerne «sterkt religiøst radikalisert», og skal ha blitt instruert av IS til å planlegge terrorangrep (Moltubak, 2016). I det ene tilfellet plasserte gutten en bombe på et julemarked, og bare tilfeldigheter gjorde at bomben ikke eksploderte grunnet en feil med detonatoren. 12-åringen skal ha gått gjennom «en rask radikaliseringsprosess» (Østlie, 2016). Også her til lands ble dette for alvor aktualisert da en 17 åring ble arrestert og terrorsiktet etter å ha hatt med en hjemmelaget bombe til Oslo sentrum. I mediene ble det beskrevet at gutten ble radikalisert etter at han kom til Norge som 10 åring og at en rekke personer hadde meldt sin bekymring (Krüger & Hvattum, 2017).

Som et viktig ledd i å bekjempe voldelig ekstremisme og terrorisme har derfor regjeringer og sikkerhetstjenester økt innsatsen for å forebygge og oppdage radikalisering, en prosess man antar kan lede til voldelig ekstremisme og terrorisme (FAFO, 2015). Her til lands ønsker den norske regjeringen en bred innsats for å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme og ansatte i førstelinjetjenesten blir pekt på som viktige i forebyggingsarbeidet. I Stortingsmelding 10 «risiko i et trygt samfunn» (2016-2017) vises til at for å lykkes er det nødvendig med tidlig innsats og god evne til å fange opp personer som er i risikozonen, og at dette er en viktig samfunnsoppgave hvor mange sektorer har et ansvar (St.meld. no. 10 (2016-2017) 2016).

I Regjeringens handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme blir blant annet skolene utpekt som en viktig aktør for å motvirke radikalisering og voldelig ekstremisme. Videre fremgår det i handlingsplanen at *«utfordringene må møtes med kunnskap om fenomenet, om risiko- og motivasjonsfaktorer, hva man gjør ved bekymring og hvilke tiltak som kan settes inn»* (Justis og beredskapsdepartementet, 2014, s.7). Samtidig vises det til at det fortsatt er behov for mer kunnskap, samarbeid og bedre koordinering av arbeidet på området (Justis og beredskapsdepartementet, 2014).

I en norsk studie fra 2016 går det imidlertid frem at blant de enkelte kommunale virksomhetene får radikalisering og ekstremisme relativt liten oppmerksomhet. Videre fremgikk det av studien at kommuneansatte opplever en rekke utfordringer knyttet til

forebyggingen. Blant annet opplever mange mangel på kunnskap for å identifisere personer i risikosonen, noe som gjør det vanskelig å iverksette preventive tiltak. Samtidig blir radikaliserings og voldelig ekstremisme beskrevet som en tematikk som skaper betydelig engstelse og usikkerhet hos mange kommunalt ansatte (Lid et.al., 2016). Videre konkluderes det i rapporten «holdninger til ekstremisme» at i et forebyggingsperspektiv vil det være særlig behov for flere studier som går inn og analyserer hvilken rolle sivilsamfunnet, skolen og øvrige samfunnsinstitusjoner kan spille som aktive dialogpartnere, agenter for integrering og for å motvirke polarisering (Vestel & Bakken, 2016).

1.1 Problemstilling

Voldelig ekstremisme og terrorisme er en av nåtidens største sikkerhetsutfordringer, som truer samfunnssikkerheten både nasjonalt og internasjonalt. Radikaliserings blir som nevnt ovenfor beskrevet som en prosess man antar kan lede til voldelig ekstremisme og terrorisme. Mitt bidrag og hensikten med denne oppgaven er å se nærmere på hvordan skolene ser på rollen de blir beskrevet til å ha i arbeidet med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, hvordan de mener at de kan bidra, samt hva som gjøres for å styrke det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme i skoleregiet. Dersom man mislykkes i forebyggingsarbeidet kan dette få alvorlige konsekvenser for den enkelte elev, men også få alvorlige konsekvenser på samfunnsnivå. Dette krever at skolene er sitt ansvar bevisst, at ansatte har kunnskap om risikofaktorer og vet hva man skal gjøre ved bekymring.

Med dette som utgangspunkt ble problemstillingen for studiet som følger:

«Hvordan opplever rektorer ved ungdomsskoler at skolene kan bidra til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme blant elevene, og hva mener de kan gjøres for å forbedre dette arbeidet i skolene?»

Med utgangspunkt i denne problemstillingen og i lys av hva som fremkommer av mitt teoretiske rammeverk har jeg også utviklet fem forskningsspørsmål, som skal hjelpe meg å belyse og besvare problemstillingen. Disse vil bli presentert i oppsummeringen av det teoretiske rammeverket, som er oppgavens kapittel 3.5. Grunnen til at de vil bli presentert der er at jeg ser det hensiktsmessig å først presentere konteksten og det teoretiske rammeverket for oppgaven, da disse kapitlene har lagt føringer for oppgavens utforming og bidratt til utviklingen av mine forskningsspørsmål.

1.2 Avgrensning

Når jeg i denne studien tar for meg radikaliserings og voldelig ekstremisme inkluderes alle former for dette. Jeg har ikke begrenset studien til å ta for seg en enkelt form, som eksempelvis radikal islamisme, eller høyreekstremisme, men på et generelt grunnlag.

Jeg tar i denne studien for meg en av mange aktører sitt perspektiv i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, altså skole-sektoren. Et valg jeg tok her var å avgrense studien til å primært omhandle ungdomsskolene. Grunnen til at jeg valgte å gjøre denne avgrensingen, er at ungdomsskolene er i en spesiell posisjon da de når praktisk talt alle barn og unge i den livsfasen hvor de kanskje er mest sårbare og påvirkelige. I tillegg til dette er ungdomsskolen obligatorisk for alle, noe som ikke er tilfellet for den videregående opplæring. Barn og unge har plikt og rett til en offentlig grunnskoleopplæring til eleven har fullført det tiende skoleåret (Opplæringslova, 1998). Ungdomsskolene er i så måte en god arena, som når bredt. Av praktiske hensyn valgte jeg i denne studien å ikke ha særlig fokus på barneskolene.

Totalt har jeg intervjuet 15 informanter. Studien omfatter totalt 14 offentlige skoler, hvorav 11 av skolene er rene ungdomsskoler, og to er kombinerte barne- og ungdomsskoler. Jeg har også valgt å inkludere én barneskole. Grunnen til at barneskolen ble inkludert er at den inngår i et pilot-prosjekt for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme.

Funnene i denne oppgaven er ikke generaliserbare, men kan muligens bidra til å belyse noen tendenser og ulike syn på tematikken jeg tar for meg. Formålet med oppgaven er ikke å vurdere skolens konkrete arbeid, men heller å få frem meningene og opplevelsene til informantene i lys av overnevnte problemstilling. Til tross for dette har jeg forhørt meg om skolens nåværende arbeid og fokus for å danne meg et helhetlig bilde. Valg av intervjuobjekter falt på rektorene på ungdomsskolene. Grunnen til dette er at de har det overordnede ansvaret og må ta de strukturelle og strategiske valgene for hvordan skolene skal utføre sine oppgaver. Rektorene ved skolene er etter mitt syn de som har best forutsetninger til å uttale seg om skolen på et overordnet nivå. Det vil si at jeg i denne studien ikke tar for meg lærernes eller elevenes perspektiv, men avgrenser studien til å omhandle rektorene sine opplevelser og meninger om problemstillingen jeg tar for meg. En videre beskrivelse av informanter og begrunnelse for mine valg av informanter vil jeg komme tilbake til i metodekapittelet under delkapittel 4.5.

1.3 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er bygget opp av 7 kapitler. Innholdet i kapitlene blir i videre kort oppsummert:

Kapittel 1- Innledning: I kapitlet blir det gjort rede for bakgrunn for valg av tema, formål, oppgavens problemstilling, avgrensing og oppbygning.

Kapittel 2- Kontekst: I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme foregår i en norsk kontekst, og hvor i dette arbeidet skolene forventes å kunne bidra.

Kapittel 3 – Teoretisk rammeverk og sentrale begreper: Kapitlet vil gjennomgå sentrale begreper for oppgaven, vise status på forskningsfronten og lage et teoretisk rammeverk for oppgaven. Utover dette har det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen som er gjennomgått og presentert hjulpet meg å utvikle mine forskningsspørsmål og intervjuguider.

Kapittel 4 – Metode: I dette kapitlet gjennomgås metodevalg, forskningsdesign, forskningsstrategi, datakilder, informantutvelgelse, hvordan intervjuene har blitt planlagt, gjennomført og analysert, samt validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

Kapittel 5 – Empiri: I kapittel 5 vil jeg gjennomgå forskjellige funn fra intervjuer og relevante dokumenter jeg har fått tilsendt fra mine informanter.

Kapittel 6 – Drøfting: I dette kapitlet kobles mine empiriske funn opp mot det teoretiske rammeverket og drøftes i lys av dette.

Kapittel 7 – Avslutning: Kapitlet vil være en kort oppsummering av mine viktigste funn, samt en konklusjon på oppgavens problemstilling og forslag til videre forskning.

2.0 KONTEKST

Som nevnt innledningsvis blir skolene tillagt en sentral rolle i arbeidet med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Skolene er imidlertid bare en av mange aktører i en kompleks utfordring som krever samarbeid mellom de ulike aktørene. For å i denne oppgaven gå nærmere inn på skolene sin rolle i forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme ser jeg det derfor som hensiktsmessig å starte med å se nærmere på hvordan forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme foregår i en norsk kontekst. Først i dette kapittelet vil jeg kort si litt om det norske trusselbildet. Jeg vil så vise til Regjeringens handlingsplaner for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme, som legger føringer for hvordan arbeidet praktiseres. Her vil jeg også helt kort vise til kommunale veiledere som er utarbeidet innenfor feltet. Videre vil jeg gjøre rede for ulike aktører som inngår i forebyggingsarbeidet her til lands, og kort presentere to samvirkemodeller for forebygging av kriminalitet. Til slutt vil jeg si litt om hvordan skolene forventes å kunne bidra, med utgangspunkt i Regjeringens handlingsplan for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme.

2.1 Trusselbilde

På 1990-tallet var det norske trusselbildet relativt oversiktlig med små ekstremistiske miljøer. Trusselen voldelig ekstremisme utgjør i Norge i dag, er blitt mer kompleks og miljøene er i større grad etnisk sammensatt (Bjørge & Gjelsvik, 2015). I PST sin radikaliseringsstudie fra 2016 beskrives radikaliserings i Norge som et multi-etnisk fenomen, som er preget av menn med lav utdanning, løs tilknytning til arbeidslivet, kriminell bakgrunn og en voldshistorikk før de blir radikaliseret. Det vises til at det er et stort potensiale for radikaliserings også i fremtiden fordi det finnes mange flere ungdommer med de samme utfordringene og problemene som majoriteten i undersøkelsen har (Politiets Sikkerhetstjeneste, 2016). Arenaene for radikaliserings har med tiden blitt flere. Det er spesielt tre utfordringer som gjør det krevende å forebygge og motvirke radikaliserings til voldelig ekstremisme; Internett og sosiale medier som en virtuell radikaliserings-arena, internasjonale forhold som har stor betydning for trusselsituasjonen, samt økt polarisering mellom ulike grupperinger (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014).

Høyreekstremer, venstreekstremer og ekstreme islamister blir i PST sin trusselvurdering for 2017 beskrevet. I trusselvurderingen fremgår det at ekstrem islamisme fortsatt utgjør den største terrortrusselen mot Norge, men at antall nye personer som radikaliseres til ekstrem islamisme forventes å være lav. Fenomenets tiltrekning og den organiserte

radikaliseringsaktiviteten nådde toppen i 2013/2014 og har siden vært nedadgående. Nedgangen blir beskrevet både til å omhandle radikalisering og rekruttering av sympatisører som blir i Norge, samt sympatisører som reiser ut av landet for å slutte seg til terrororganisasjoner. Nedgangen i antall nye radikaliserte blir blant annet satt i sammenheng med at flere sentrale personer fra aktive miljøer nå straffeforfølges og at flere personer har blitt drept i Syria. Imidlertid finnes det fortsatt en del enkeltpersoner her til lands som har til hensikt å radikalisere andre (Politiets Sikkerhetstjeneste, 2017).

Høyreekstremisme blir på sin side beskrevet til å først og fremst være preget av uorganiserte og løst tilknyttede nettverk, spredt over hele landet. En mindre del av det høyreekstreme miljøet har imidlertid blitt mer organisert, fått en tydeligere ledelse og økt radikaliserings- og rekrutteringsvirksomhet det siste året. I det kommende året anses det som sannsynlig at miljøet vil vokse, og at hovedaktiviteten vil være radikalisering og rekruttering til miljøene. Aktiviteten foregår på ulike arenaer, blant annet gjennom spredning av plakater og flyveblader med høyreekstremt budskap (Politiets Sikkerhetstjeneste, 2017). Det siste året har det vært en økning av slik propaganda, enn hva som har vært tilfellet tidligere år. Blant annet har NRK dokumentert hvordan norske nazister har vært aktive mot skoler og andre institusjoner (Svendsen et.al., 2017). Imidlertid utgjør internett hovedarenaen for spredning og rekruttering av høyreekstreme holdninger. Når det gjelder det venstreekstreme miljøet blir det beskrevet som lite sannsynlig at dette vil vokse og bli mer organisert i året som kommer. Til tross for dette er det sannsynlig at økt aktivitet i høyreekstreme miljøer vil føre til økt aktivitet i det venstreekstreme miljøet, men at miljøet primært vil utgjøre et ordensproblem (Politiets Sikkerhetstjeneste, 2017).

2.2 Handlingsplaner og veiledere mot radikalisering og voldelig ekstremisme

Fokuset på forebygging av radikalisering har fått økende oppmerksomhet de senere årene, både internasjonalt, og her til lands. Som følge av det økte fokuset ble «*Felles trygghet – felles ansvar. Handlingsplan for å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme*» lagt frem av Regjeringen i 2010. Dette var den første handlingsplanen innenfor feltet her til lands. Også i en rekke andre land, som eksempelvis våre naboland Sverige, Danmark og Finland er det utarbeidet egne handlingsplaner på dette området (Justis- og beredskapsdepartementet, 2010). Videre ga Regjeringen i 2014 ut «*Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme*», som bygger videre på kunnskapen og erfaringene fra den første handlingsplanen. I handlingsplanen fra 2014 ble det presentert 30 tiltak med hensikt å styrke

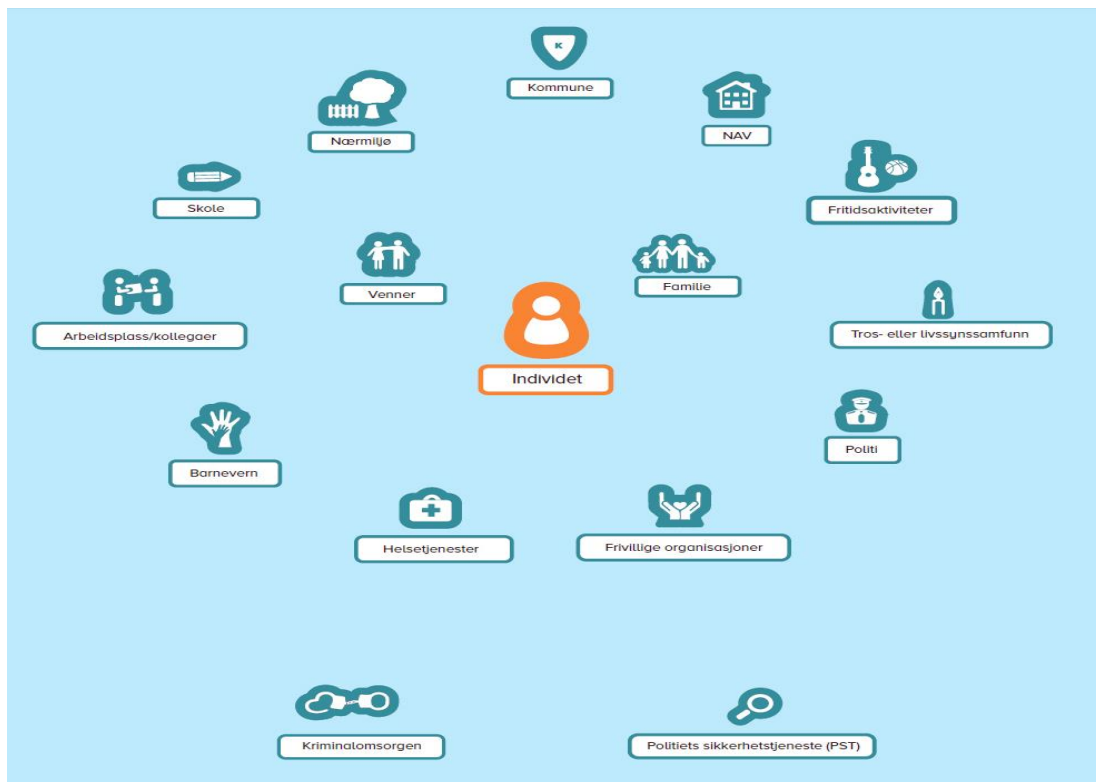
det forebyggende arbeidet. Som et av disse tiltakene ble utdanningsdirektoratet gitt i oppdrag å utvikle digitale læringsressurser om radikaliserings og voldelig ekstremisme til bruk i undervisningen i ungdomsskoler og videregående opplæring (Justis og beredskapsdepartementet, 2014).

I tillegg til de to handlingsplanene fra Regjeringen har det blitt gitt ut en rekke kommunale veiledere for å styrke det lokale arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. De lokale veilederne inneholder stort sett de samme elementene og beskrivelsene, med noen lokale tilpasninger. Blant annet har Stavanger kommune gitt ut veilederen «*Fra bekymring til handling*». Veilederen har som hensikt å være et verktøy for å forebygge all form for voldelig ekstremisme. I første omgang retter veilederen seg mot ansatte i førstelinjetjenesten, men også mot sivilsamfunnet for øvrig. Veilederen beskriver blant annet en handlingsløype fra bekymring til handling. Videre blir det gjort rede for mulige bekymringstegn, risiko- og motivasjonsfaktorer, om hva man kan gjøre ved bekymring og hvilke potensielle tiltak som kan settes inn (Stavanger kommune, 2015).

Veilederne i kommunene og Regjeringens handlingsplaner er veiledende. Det ligger altså en forventning fra sentralt hold at om at skoler sammen med andre førstelinjetjenester tar tak i dette arbeidet. Det er med andre ord ikke lovpålagt som eksempelvis i Storbritannia. På en annen side vil det være grunnlag for å si at det som myndighetene forventer at skolene skal jobbe med er dekket av et lovverk. Eksempelvis gjennom Opplæringslova §9a (1998), Lov om helsetjeneste i Kommunen, § 14 i forskrift om miljørettet helsevern i barnehage og skole (1995) samt avvergelsesplikten § 139 i Straffeloven (2005).

2.3 Aktører i det forebyggende arbeidet

Arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme er som nevnt et komplekst felt. For å illustrere kompleksiteten og det store antallet aktører i det forebyggende arbeidet vil jeg vise til aktørkartet presentert i Regjeringen sin handlingsplan;



Figur 1: Aktører i det forebyggende arbeidet. (Regjeringen, 2014).

Som aktørkartet ovenfor illustrerer er dette et arbeid som kan involvere et stort spekter av aktører. Politiet og PST er selvsagt helt sentrale aktører i forebyggingsarbeidet, men er likevel bare en av mange. Familien, kommunenes førstelinjetjenester og frivillige organisasjoner blir også tillagt en sentral rolle i forebyggingsarbeidet. Dette blir begrunnet med at kommunens førstelinjetjenester er de som er tette på innbyggerne, og mange av virkemidlene for å forebygge befinner seg i «verktøykassene» til offentlige etater, frivillige organisasjoner, næringslivet, skolene, foreldre med flere (Justis og beredskapsdepartementet, 2014).

Basert på funnene i undersøkelsen til Politiets Sikkerhetstjeneste (2016) konkluderes det med at forebygging fortsatt bør skje etter grunnprinsippene som generell forebygging av kriminalitet bygger på. Dette er i tråd med forebyggingsstrategien i Regjeringens handlingsplan, som ønsker en bred innsats for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Videre fremgår det også her at forebyggingsarbeidet skal imøtegås av de samme grunnprinsipper som generell forebygging av kriminalitet og bygge videre på de gode erfaringene som er gjort med lokale samvirkemodeller for kriminalitetsforebygging (Justis og beredskapsdepartementet, 2014). Dette vil jeg beskrive nærmere i delkapittel 2.4

2.3.1 Dembra

I arbeidet med oppgaven ble jeg gjort kjent med Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme), som er et kompetanseutviklingstilbud som bistår skoler i arbeidet

med å skape inkluderende fellesskap og å forebygge fordommer og gruppefiendtlighet. Dembra følger skoler gjennom et skoleår og skal bidra til bevisstgjøring og styrking av blant annet skolens planer og undervisningspraksis basert på den enkelte skoles lokale kontekst, ressurser og utfordringer. Sentrale prinsipper for arbeidet er demokrati og deltakelse, kritisk tenking og interkulturell kompetanse (Lenz et. al., 2016). Utover dette har også Dembra utviklet læringsressurser tilgjengelig for alle skoler, som finnes på deres hjemmeside. Her finnes undervisningsopplegg, bakgrunnsstoff og tips til fordypning om en rekke aktuelle temaer, som blant annet radikaliserings og voldelig ekstremisme (www.dembra.no).

2.4 Samvirkemodeller for forebygging av kriminalitet

Som et ledd i arbeidet med å forebygge kriminalitet har samvirkemodellene Politiråd og SLT (Samordning av lokale kriminalitetsforebyggende råd) blitt etablert i over 300 av landets kommuner. Politiråd er et formalisert samarbeid mellom politi og kommune, med den hensikt at kommune og politiledelse gjennom samarbeidsmodellen tar et felles ansvar for kriminalitetsforebygging og trygghet i lokalsamfunnet. Politirådet skal bidra til å involvere og ansvarliggjøre lokale politikere i det kriminalitetsforebyggende arbeidet, samt styrke utvekslingen av kunnskap og erfaring mellom politi og kommuner (Kompetansesenter for kriminalitetsforebygging, 2016).

SLT er en samordningsmodell for lokale, forebyggende tiltak mot rus og kriminalitet. SLT-modellen har som hensikt å sikre at de ressursene som allerede finnes hos kommunen og politiet blir best mulig målretta og samkjørte. Målsetningen er å få mer effekt ut av tiltak ved at ulike instanser støtter og utfyller hverandres arbeid og målgruppen er primært barn og ungdom (Justis- og beredskapsdepartementet, 2010). Denne modellen er utviklet av det kriminalitetsforebyggende råd (Kråd) med hensikt å hjelpe kommunene i Norge til å bruke ressursene sine mest mulig effektivt i møte med utfordringene en står ovenfor. Her til lands har alle de største byene innført ordningen og mer enn halvparten av landets kommuner har en SLT koordinator (Det kriminalforebyggende råd, 2011). I Regjeringens handlingsplan fremgår det at forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme skal inngå som et fast punkt på dagsorden for møtene i Politirådene og SLT for å sikre informasjonsdeling (Justis- og beredskapsdepartementet, 2010).

I Lid et. al. (2016) sin studie blir det beskrevet at SLT-koordinatorer har en nøkkelrolle i å koordinere alle aktørene. Det vises imidlertid til at det sterke fokuset på radikaliserings og voldelig ekstremisme i kommunene som er inkludert i studien, legger et sterkt press på SLT-koordinatorer. På bakgrunn av dette blir det anbefalt at det jobbes videre med å finne

tilfredsstillende løsninger. I noen kommuner har det allerede blitt utviklet nye organisasjonsformer for å styrke forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Blant annet har Kristiansand, Sarpsborg og Fredrikstad opprettet en operativ koordineringsgruppe som settes inn i alvorlige saker. Samtlige politidistrikt i landet har også opprettet såkalte radikaliseringskoordinatorer/kontakter. Ansvarsfordelingen mellom radikaliseringskoordinator og SLT-koordinator har i enkelte sammenhenger blitt beskrevet som uklar og at det dermed er behov for en rolleavklaring (Lid et. al., 2016).

2.5 Skolens rolle

Forebyggende arbeid er ikke noe nytt innenfor offentlig opplæring. Imidlertid kan tematikken og fokuset på radikaliserings og voldelig ekstremisme sies å være nytt. Skolens overordnede oppgaver som er gitt i opplæringsloven, og formålsparagrafen til loven angir de viktigste hovedprinsippene for hele skolens virksomhet. Opplæringslovens formålsparagraf blir ytterligere utdypet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Opplæringslovens formålsparagraf og kunnskapsløftets generelle del belyser at skolen utover å være en kunnskapsinstitusjon også i stor grad er danningsinstitusjon. Dette innebærer i korte trekk at offentlig skole i Norge skal danne og sosialisere velfungerende demokratiske medborgere som er til nytte for både samfunnet og seg selv (Aasen, 2006).

I regjeringens handlingsplan fra 2010 blir opplæringssektorens ansvar i arbeidet med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme beskrevet kort. Her går det frem at: *«Opplæringssektorens forebyggende rolle går først og fremst ut på å gi elevene faglig kunnskap og ruste dem til å møte livet og mestre utfordringer sammen med andre»* (Justis- og beredskapsdepartementet, 2010 s. 21).

Overnevnte beskrivelse blir presentert som skolens viktigste oppgave, og blir også sett på som svært viktig for å forebygge marginalisering som kan føre til at ungdom havner i kriminelle miljøer. Videre blir det beskrevet at skolen også har en viktig rolle i å lære elevene å omgås hverandre med respekt og utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse, samt evne til demokratisk forståelse og deltakelse. Det fellesskap og de verdier som blir formidlet i skolen kan i så måte ha betydning for en effektiv forebygging av radikaliserings (Justis- og beredskapsdepartementet, 2010).

Det fremheves også i Regjeringens handlingsplan fra 2014, at personell i skolen normalt vil merke seg barn og unge med problemer av ulikt slag, fordi de er i daglig kontakt med barna/ungdommene. Det poengteres imidlertid at pedagogisk personale har begrenset kompetanse og tid til å gjøre noe med bakenforliggende årsaker til problemer. I så henseende

er den viktigste oppgaven å få til et godt og tett samarbeid med foreldrene, samt sette barn og foreldre i kontakt med relevante hjelpeinstanser (Justis og beredskapsdepartementet, 2014).

Utover dette virker det til å være økende interesse for skolen sin rolle i arbeidet. I mai 2017, deltok skoleledere og lærere fra 13 skoler i Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige på en 3-dagers samling på Utøya som en del av det nordiske pilotprogrammet "Teaching Controversial Issues and Managing Controversy in the Nordic Countries". Samlingen ble organisert av Det Europeiske Wergelandssenteret i samarbeid med utdanningsdepartementene i alle land. Målsetningen var å hjelpe skoleledere og lærere til å anerkjenne verdien av å engasjere unge i den demokratiske dialogen om kontroversielle problemer, samt å styrke skoleledere og lærernes tillit og kompetanse for å gjøre demokratisk dialog om kontroversielle saker en del av deres daglige praksis i skolene (The European Wergeland Centre, 2017).

Nordisk ministerråd var i mai 2017 samlet på en stor konferanse i Oslo for å diskutere demokrati, inkludering og hvordan forebygge radikaliserings, hatytringer og polarisering. Temaet for samlingen var da «*Hvordan skal barnehagen og skolen styrke opplevelsen av tilhørighet for barn og unge, og redusere faren for utenforskap og radikaliserings?*» (Regjeringen, 2017b).

Videre er et av temaene som skal tas opp i den kommende nasjonale konferansen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme for 2017 «*dialog som forebyggende metode i skolen*» (Regjeringen, 2017a).

3.0 TEORETISK RAMMEVERK OG SENTRALE BEGREPER

Som presentert i det foregående kapittelet er det altså i en politisk kontekst store forventninger til hva skolene skal bidra med i arbeidet med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Imidlertid er skolens rolle relativt ny i denne sammenheng, samtidig som skolene bare er en av mange aktører som inngår i arbeidet.

Tematikken jeg i denne oppgaven tar for meg er i forskningssammenheng i svært liten grad utforsket, noe som gjør at det ikke kan sies å finnes et rådende teoretisk perspektiv. Fangen og Carlsson (2013) viser til at forskningen på forebyggende tiltak mot radikaliserings til nå har vært lite opptatt av utdanningssektoren sin rolle. Hensikten med denne delen av oppgaven blir dermed å vise status på forskningsfronten og lage et teoretisk rammeverk for oppgaven. Utover dette har det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen som er gjennomgått og

presentert i dette kapitlet hjulpet meg med å utvikle mine forskningsspørsmål og intervjuguide. Forskningsspørsmålene vil som nevnt bli presentert i kapittel 3.5.

I denne delen av oppgaven vil jeg starte med å se nærmere på selve begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme. Her vil jeg også kort si litt om hva man vet om prosessene og årsaker til radikaliserings og voldelig ekstremisme. Videre vil jeg fortsette med en kort gjennomgang av tidligere forskning innenfor tematikken. Deretter vil jeg gjøre rede for ulike former for forebygging, og videre ta for meg teori om hva som kan gjøres for å bygge motstandsdyktige lokalsamfunn mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, og ulike aktører som kan bidra til det. Grunnen til dette er som vist ovenfor at arbeidet involverer mange aktører, noe som dermed krever samvirke. Videre vil jeg gå nærmere inn på hvilken måte skolene kan bidra i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, samt hvilke utfordringer dette kan stille skolene ovenfor. Til slutt i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for ulike tiltak identifisert i litteraturen med hensikt å styrke forebyggingsarbeidet mot radikaliserings i skolene.

3.1 Radikaliserings og voldelig ekstremisme

3.1.1 Omstridte begreper og definisjonsproblemer

I vårt daglige liv hører vi ofte snakk om radikaliserings, hatkriminalitet, voldelig ekstremisme, terrorisme og lignende. I forarbeidet til denne oppgaven ble det tidlig klart for meg at dette kan være begreper som er vanskelig å skille fra hverandre, som det hersker en viss forvirring rundt, og som er omdiskuterte. Begrepene har også vist seg vanskelige å definere, og ikke minst å kunne enes om definisjoner. Jeg ser det derfor hensiktsmessig å se nærmere på hvorfor disse begrepene er problematiske, omstridte og vanskelige å definere.

Aly et al. (2015) beskriver at den nåværende tilstand av å motvirke voldelig ekstremisme i vestlige land er preget av definisjons dilemmaer rundt sitt forhold til begreper og praksis av antiterror og sikkerhet. Nasser-Eddine et. al. (2011) viser til at det per dags dato ikke er noen felles enighet knyttet til sentrale begreper som «terrorisme», «radikaliserings» og «voldelig ekstremisme», og det argumenteres for at begrepene trenger å defineres ordentlig før effektive forebyggingsstrategier kan utvikles av myndigheter og nasjonale sikkerhetstjenester (Nasser-Eddine et. al., 2011). Dette problematiseres også av Bjørge og Gjelsvik (2015) som mener at begrepene som brukes i både det offentlige ordskiftet og i forskningen om «radikaliserings», «voldelig ekstremisme» og «terrorisme», er omstridte og problematiske. De viser til at begrepene til dels er problematiske da de i betydelig grad er politiserte og bærer med seg

normative vurderinger, samtidig som begrepene ofte brukes på måter som gjør at de inkluderer altfor mange forskjellige fenomener og prosesser (Bjørgero & Gjelsvik, 2015).

3.1.2 Radikalisering

Begrepet radikalisering blir ofte brukt, men er som nevnt fortsatt dårlig definert (Borum, 2011). Begrepet dukket opp i midten av 2000-tallet, og var knyttet til sikkerhetsbekymringer i kjølvannet av terrorangrepene i Vest-Europa. Radikalisering ble da identifisert som den viktigste variabelen for å forklare at enkeltpersoner glir mot terrorisme (van der Voorde, 2011). Sedgwick (2010) mener radikaliseringsbegrepet er blitt standardtermen som brukes for å beskrive hva som foregår før «bomben går av». Videre mener han at radikaliseringsbegrepet er relativt og at det kan være vanskelig å finne en linje for når holdninger er radikale og ikke. De normative og politiske aspektene ved begrepene er også noe Neumann (2013) er inne på, hvor han skriver følgende;

«Radicalization, like terrorism, is in the eye of the beholder: ‘one man’s radical (or terrorist) is another man’s freedom fighter» (Neumann 2013 s. 878).

Bjørgero og Gjelsvik (2015) mener at en av utfordringene er at radikaliseringsbegrepet ofte brukes altfor vidt og utydelig, både av politikere, journalister og forskere. Radikalisering bygger i utgangspunktet på ordet “radikal”. Å være radikal innebærer i seg selv ikke å være voldelig, men omhandler et ønske om raske og omfattende endringer av grunnleggende samfunnsforhold. Mange av de positive endringene i vårt samfunn har kommet nettopp på bakgrunn av at noen har vært radikale. Det er derfor viktig å presisere at det i et demokrati ikke er ulovlig å være radikal, men støtte og faktisk bruk av vold for å oppnå endringer kan og er ulovlig (Kriminalomsorgens høgskole og utdanningscenter KRUS, 2016).

CERTA Intelligence & Security (2016) viser til at det flere steder i radikaliseringsslitteraturen skilles mellom ulike nivåer av radikalisering, og presenterer følgende;

- Omfavelse av ekstremistiske holdninger og ekstremistisk ideologi
- Støtte eller sympati for bruk av ekstremistisk vold og eller terrorisme
- Faktisk bruk av ekstremistisk vold og/eller terrorisme

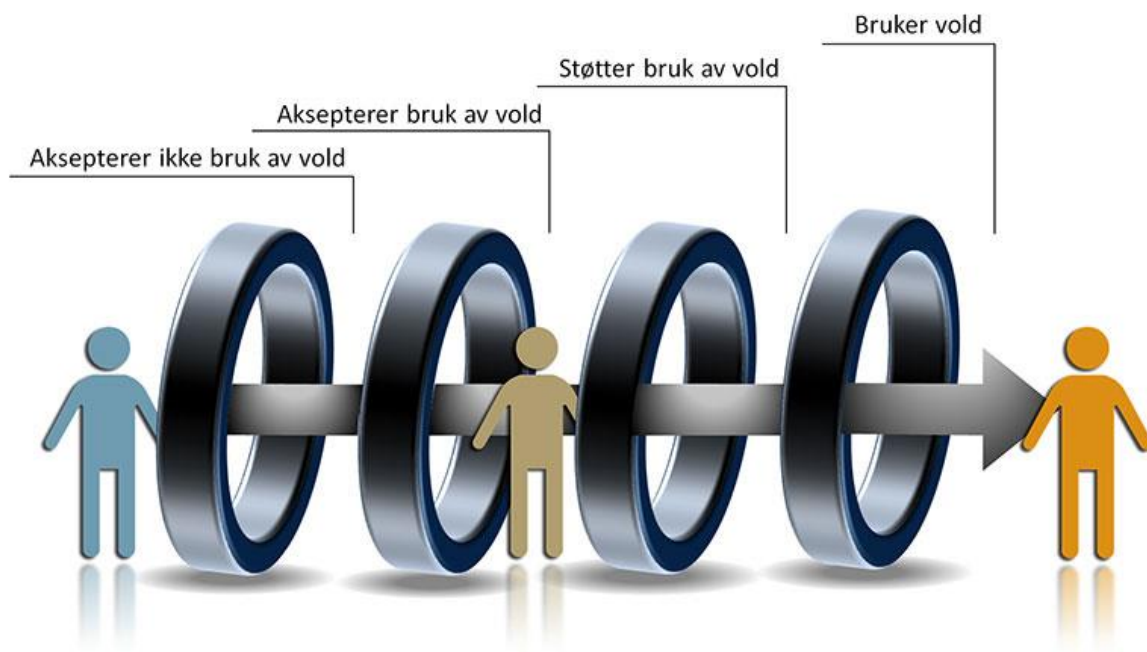
I definisjonen på radikalisering som ofte blir brukt her til lands, og som anvendes i Regjeringens handlingsplan og av PST, defineres radikalisering som;

«En prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål» (Justis og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7).

Denne definisjon viser altså til en prosess hvor holdningsendring er i fokus, hvor økende aksept for vold er sentralt. Noen definisjoner av radikaliserings legger utelukkende vekt på holdningsdimensjonen, mens andre vektlegger både holdninger og handlinger. Et eksempel på dette er Horgan og Braddock (2010), som skiller mellom radikaliserings og voldelig radikaliserings. Andre steder i litteraturen vises det imidlertid til at det ikke en absolutt sammenheng mellom holdning og handling når det kommer til radikaliserings. En person kan ha radikale meninger og holdninger, uten å delta aktivt i voldshandlinger (Kriminalomsorgens høgskole og utdanningssenter KRUS, 2016). Som vi ser finnes det altså ulike syn på hva radikaliserings innebærer. Et element som imidlertid går igjen i de fleste definisjonene er at radikaliserings er en prosess hvor en person endrer seg, og at aksepten for vold er økende. På en annen side er det altså ikke nødvendigvis noen sammenheng mellom det å ha en ekstremistisk ideologi og det å ha en ekstremistisk atferd. Imidlertid kan det å ha ekstremistiske holdninger ha en uheldig og polariserende effekt som kan bidra til en «oss mot dem» holdning, som kan skape et fiendebilde (CERTA Intelligence & Security, 2016).

3.1.2.1 Radikaliserings fremstilt som en prosess

Mye av den tidligere forskningen forsto radikaliserings som bestående av faser, hvor individer og eller grupper gradvis utvikler synspunkter og ideologier som utvikler seg i retning av økt aksept og/eller bruk av vold. Denne forståelsen baserte seg på en lineær og prosessuell tenkning hvor et individ i økende grad aksepterer ekstremistiske tanker og handlinger (CERTA Intelligence & Security, 2016). Denne måten å vise til radikaliserings som ulike faser finnes i en rekke kommunale veiledere her til lands. På Regjeringen sin nettside vises radikaliseringsprosessen som å gå inn i en tunell, illustrert under;



Figur 2: Radikaliseringstunellen (Regjeringen, 2016b).

Denne forklaringsmodellen tar sikte på å beskrive hvordan individer som i utgangspunktet ikke har en intensjon om å bruke vold, utvikler dette over tid gitt de rette faktorene og påvirkningene (Regjeringen, 2016b). Tanken bak modellen er at inngangen til tunnelen illustrerer starten på radikaliseringen, og de som går igjennom hele tunnelen og kommer ut i den andre enden som «ferdig radikalisererte», noe som vil si at de kan ha både kapasitet og intensjon om å bruke vold for å oppnå sine mål.

Den akademiske forståelsen av radikalisering har imidlertid utviklet seg fra å se på radikalisering som en lineær og generisk prosess, til å forstå radikalisering som en kognitiv prosess med mange individuelle variasjoner som kan føre til økt aksept for vold, men som ikke nødvendigvis gjør det. Nyere forskning har avdekket at radikalisering er en langt mer kompleks, relasjonell og i stor grad individuell prosess uten enkle årsaksforklaringer (CERTA Intelligence & Security, 2016).

3.1.2.2 Hva vet man om årsakene?

En omfattende litteraturstudie som ble utført av et team forskere på vegne av det australske Forsvarsdepartementet viser til at terrorismeforskningen har kunnskapshull knyttet til radikaliseringsprosesser. Man sliter med å kunne forklare hvordan mennesker går fra å være misfornøyde og frustrerte til å faktisk akseptere bruk av vold for å nå sine mål. Forskerteamet peker på at det innenfor radikaliseringslitteraturen er mangel på primærkildeanalyse, erfarne

forskere og at flertallet av forskere/forfattere aldri har møtt terrorister eller gjort feltarbeid (Nasser-Eddine et. al., 2011).

Innenfor forskningen er det gjort en rekke forsøk på å fremstille profiler av personer i risikozonen for å bli radikalisert og hvordan prosessene forløper. Forståelsen av radikalisering og ekstremisme varierer imidlertid på tvers av forskningen. Til tross for dette er det generelt sett enighet som at radikaliseringsprosesser må forstås som et flerdimensjonalt felt. I dette ligger det at det ikke har lyktes å identifisere verken entydige årsaker eller veier som fører til radikalisering. Dermed foreligger det heller ikke typiske «radikaliseringsprofiler», eller åpenbare sårbarhetstegn, som kan brukes til å spore opp personer med økt risiko for å bli radikaliserte (Rambøll, 2016). Blant annet konkluderer studier fra andre land med at personer som rekrutteres til ekstrem islamisme, gjenspeiler en stor variasjon i sosial bakgrunn og at hvem som helst kan rekrutteres og radikaliseres (Politiets Sikkerhetstjeneste, 2016).

Forskningen på radikalisering har siden 2001 i hovedsak rettet seg mot radikal og/eller militant islamisme. Det finnes imidlertid enkelte studier som tar for seg radikalisering i andre ekstremistiske miljøer hvor mange av de samme årsakene og prosessene til radikalisering har blitt identifisert (CERTA Intelligence & Security, 2016).

Flere studier peker på at mange som gjennomgår en radikaliseringsprosess ofte er unge menn (CERTA Intelligence & Security, 2016; Politiets Sikkerhetstjeneste, 2016; Lia & Nesser, 2014). Dette blir ofte satt i sammenheng med at unge kan være lett påvirkelige og søkende hva gjelder ståsted og identitet. Forskningen viser også til at radikalisering i stor grad starter med en fasinasjon av vold og/eller søken etter spenning, opplevelser, gruppetilhørighet, felleskap og tillitsforhold. Ekstremistiske nettverk kan i så måte virke attraktivt, spesielt for unge menn (CERTA Intelligence & Security, 2016). Imidlertid viser dansk forskning at sosio-økonomiske forhold ikke kan benyttes som en sterk forklarende faktor knyttet til radikalisering og viser til at det finnes både ressurs-svake og ressurs-streke personer i miljøene, som generelt sett ikke kommer fra dårlige økonomiske kår (Goli & Rezaei, 2010). Marginalisering blir videre pekt på som den mest markante årsaksfaktoren blant radikale islamister, mens blant høyre og venstre radikale blir følelsen av politisk urettferdighet fremhevet. Flere forskere fremhever at radikale islamistiske grupper kan anses som en form for ungdomsgrupper eller ungdomskultur, hvor «medlemskap» sender et signal om at man er i opposisjon til det etablerte samfunnet (CERTA Intelligence & Security, 2016).

I den norske rapporten «Holdninger til ekstremisme» presenteres detaljerte beskrivelser av hva som kjennetegner ungdommer som går lengst i å støtte holdninger og forestillinger som

en ofte finner i de mest ekstreme miljøene. I denne undersøkelsen fremgår det at det i hovedsak er tre typer faktorer som synes å være utslagsgivende. For det første at holdninger til ekstremisme bør forstås innenfor rammene av begreper som marginalisering og utenforskap. Det vises til at mange av ungdommene som går lengst i å støtte de mest ekstreme synspunktene har gjerne dårlige relasjoner til andre ungdommer, svak skoleforankring, et negativt syn på framtiden og er i større grad involvert i vold og kriminalitet. For det andre vises det til at religion og innvandrerbakgrunn spiller en rolle i utviklingen av holdninger til ekstremisme. Det blir beskrevet at muslimske ungdommer og ungdommer med innvandrerbakgrunn er de som på flere områder går lengst i å støtte de mest ytterliggående standpunktene, mens ikke-religiøse og kristne ungdommer uten innvandrerbakgrunn er de som i størst grad tar avstand. For det tredje ble det funnet at holdninger til ekstremisme i mange tilfeller faller sammen med et samfunnsengasjement blant ungdom, og i en del tilfeller også i kombinasjon med mistillit til sentrale samfunnsinstitusjoner (Vestel & Bakken, 2016). Radikaliseringsslitteraturen etterlater seg samlet sett mange ubesvarte spørsmål og gir altså ikke grunnlag for å trekke sikre konklusjoner og kausale logiske slutninger. Imidlertid er det mulig å utlede noen overordnede mønster i bakenforliggende årsaker som kan skape grobunn for radikalisering og voldelig ekstremisme (CERTA Intelligence & Security, 2016).

3.1.3 Voldelig ekstremisme

Voldelig ekstremisme er som radikalisering innen forskningen et voksende interessefelt, men heller ikke rundt dette begrepet er det enighet om definisjoner. Bjørge og Gjelsvik (2015) skriver at ekstremismebegrepet ofte knyttes til politiske ideologier som står i motsetning til hva som anses som samfunnets kjerneverdier og prinsipper, eksempelvis demokrati eller universelle menneskerettigheter. Videre knyttes ofte ekstremisme til vilje til å benytte vold som virkemiddel for å nå politiske, religiøse eller ideologiske mål. Det finnes imidlertid forskjellige typer former for ekstremisme, og ikke alle typer ekstremisme er nødvendigvis voldelige (Bjørge & Gjelsvik, 2015). Dermed er det viktig å skille mellom ekstremisme og voldelig ekstremisme. I følge Gule (2012) er ekstremisme noe som er i ytterkant av hva som oppfattes som «normalt», noe som igjen vil være normativt. Det kan dermed, som med radikaliseringsbegrepet, være vanskelig å vite hvor grensen går. I regjeringens handlingsplan og av PST defineres voldelig ekstremisme som;

«Aktiviteten til personer og grupperinger som er villige til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål» (Justis og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7).

Som vi ser av definisjonen dreier voldelig ekstremisme seg om aktivitetene/handlingene, til forskjell fra definisjonen på radikaliserings, som i hovedsak fokuserer på holdningene. Definisjonene som blir brukt av den norske Regjeringen og PST har blitt omdiskuterte, og i media har begrepsbruken blitt problematisert. Blant annet har forskeren Lars Gule kritisert definisjonene som blir brukt i Regjeringens handlingsplan, og argumenterer for at definisjonene gjør både regjeringen og de fleste mennesker i Norge til voldelige ekstremister. Gule argumenterer blant annet med at også Regjeringen er villig til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål når vi har et militært forsvar som til og med benyttes aktivt i utlandet (Gule, 2015).

Radikaliseringsbegrepet handler som nevnt ovenfor i Regjeringens definisjon om aksept for å bruke vold, altså en svakere grad av «ekstremifisering», som Bjørgo og Gjelsvik (2015) beskriver det. De voldelige formene for ekstremisme kan eksempelvis være et terror-angrep for å fremme de radikale holdningene. Terrorisme kan i denne sammenhengen sies å være den ytterste konsekvensen av radikaliserings og voldelig ekstremisme (Regjeringen, 2014). Som nevnt har også terrorisme-begrepet vist seg vanskelig å definere. Schmid (2013) illustrerer nettopp dette i «The Routledge handbook of terrorism research», ved å vise til 250 forskjellige akademiske definisjoner av terrorisme-begrepet og hevder det finnes flere hundre definisjoner av terrorisme som er i bruk. Utover dette finnes det også en rekke politiske, psykologiske og allmenne definisjoner.

Bjørgo og Gjelsvik (2015) skriver at uansett hvordan man definerer terrorisme, har begrepet en tydelig normativ dimensjon. Videre argumenterer de for at «*terrorisme er et sett av handlingsstrategier hvor vold, og trusler om vold brukes systematisk for å skape en tilstand av frykt, få oppmerksomhet om en sak eller tvinge noen til å gi etter for bestemte krav, og dermed oppnå en effekt også på andre enn det direkte offeret eller målet for volden*» (Bjørgo & Gjelsvik, 2015 s. 18). Voldelig ekstremisme handler imidlertid ikke bare om terrorisme. Det kan omfatte et bredere spekter av voldelige fenomener og virkemidler som eksempelvis demonstrasjonsvold, skadeverk, sabotasje eller deltakelse i borgerkrig (Bjørgo & Gjelsvik, 2015). Radikaliseringsprosesser som leder til voldelig ekstremisme blir av Norske myndigheter beskrevet til å kjennetegnes av en kognitiv utvikling mot en stadig mer ensidig virkelighetsoppfatning. I denne virkelighetsoppfatningen blir det beskrevet at det ikke er rom

for alternative perspektiver, og oppleves så akutt og alvorlig at voldshandlinger er nødvendige og rettferdige (Regjeringen, 2014).

3.2 Tidligere forskning

3.2.1 Forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme

I etterkant av de brutale terrorangrepene i USA 11. september 2001 økte den internasjonale forskningen på terrorisme og voldelig ekstremisme enormt. De første årene etter angrepene i USA rettet mesteparten av forskningen seg mot terror-organisasjoner som al-Qaida og beslektede grupper som ble ansett for å utgjøre en trussel utenfra. Etter terrorangrepene i Nederland i 2004 og spesielt etter Londonbombene i 2005 fikk man øynene opp for at terrorisme og voldelig ekstremisme også kan oppstå blant egne innbyggere, såkalte «homegrown». Problemet ble omtalt som radikaliseringsprosesser. Dermed vokste behovet for en større forståelse av radikaliseringsprosesser, identifisering av radikalisererte personer og hvordan dette kunne forebygges (Bjørge & Gjelsvik, 2015).

Her til lands lagde Bjørge og Gjelsvik i 2015 på oppdrag fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementets (BLD) en kunnskapsoppsummering av forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. I denne kunnskapsoppsummeringen vises det til at mye forskning er blitt gjort innenfor området, både her til lands, og ellers i Skandinavia. Mesteparten av forskningen som er blitt utført har imidlertid fokusert på fenomenene i seg selv, mens det i liten grad er forsket på forebyggende aspekter (Bjørge og Gjelsvik, 2015). Et annet forskningsprosjekt med utgangspunkt i Regjeringens handlingsplan tar for seg «Kommunenes rolle i forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme». Rapporten ble ferdigstilt i 2016 og bygger på en studie av fem kommuner og deres samarbeidspartnere. Her blir det belyst hvilke utfordringer man opplever lokalt og hva kommunene i samarbeid med politi og sivilsamfunn gjør for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme (Lid et. al., 2016). Med unntak av dette prosjektet som tok for seg kommunenes rolle, har det i løpet av det siste tiåret ikke vært noen forskningsbaserte beskrivelser, analyser eller evalueringer av lokale forebyggende innsatser, av den tverretatlige og tverrfaglige samhandling eller av politiske strategier og dilemmaer (Bjørge & Gjelsvik, 2015).

3.2.2 Tidligere forskning på skolens rolle i forebyggingsarbeidet

Som nevnt innledningsvis blir det fremhevet at det i et forebyggingsperspektiv særlig vil være behov for flere studier som går inn og analyserer hvilken rolle skolen kan spille i det forebyggende arbeidet (Vestel & Bakken, 2016).

I en omfattende dansk litteraturstudie, som har kartlagt relevant nasjonal og internasjonal forskningslitteratur om forebygging av radikaliserings og ekstreme handlinger i skoleregion, konkluderes det med at forskningsfeltet fremstår som umodent og at den begrensede forskningen som foreligger i hovedsak er av kvalitativ karakter (Rambøll, 2016). Behovet for mer kunnskap rundt skolens rolle i arbeidet blir også påpekt i en del andre studier (Fangen & Carlsson, 2013; Rambøll, 2016; Bjørge & Gjelsvik, 2015).

Noe internasjonal forskning på skolens rolle, og i hvilken grad ansatte i skolesektoren har nok kunnskap om tematikken, finnes imidlertid. Blant annet tar en amerikansk studie fra 2015 for seg skolens rolle i arbeidet med forebygging av ekstremisme, hvor blant annet lærerens rolle blir vurdert. Her fremgår det at mye av arbeidet lærerne gjør fungerer som et ledd i forebyggingen mot radikaliserings (Weine et. al., 2015). Andre studier viser imidlertid at skolens rolle i forebyggingsarbeidet er ambivalent (Macaluso, 2016; Herz, 2016; Jakobsen & Jensen, 2011).

En del internasjonale studier viser også til behov for økt kunnskap blant ansatte i skolene for å kunne sikre et godt forebyggende arbeid mot radikaliserings. Blant annet om risikoatferd og faresignaler, samt kompetanse til å møte ekstreme holdninger (Jakobsen & Jensen, 2011; Van Driel et. al., 2016; Durodie, 2016; Lid, et.al., 2016; Rambøll, 2016; CERTA Intelligence & Security, 2016). Forskningen som her vises til, vil jeg komme tilbake til senere i denne oppgaven.

3.3. Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme

Det ligger til grunn en bred forståelse av samfunnsikkerhet som et fellesprosjekt i Norge, noe som skal reflekteres både i proaktivt arbeid i førkrisefasen (forebygging og forberedelse) og i krisehåndtering i den akutte krisefasen (Kruke, 2012). Arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme er i så måte intet unntak og er en viktig samfunnsoppgave. Bjørge (2015) viser til viktigheten av at de ulike forebyggingsaktørene forstår sin egen rolle, og hvordan de kan samarbeide med andre forebyggingsaktører. Som illustrert i aktørkartet på side 9 inkluderes en rekke aktører i forebyggingsarbeidet. Alle disse har ulike funksjoner og roller i arbeidet og på forskjellige stadier.

En vanlig kategorisering hva gjelder forebygging er å skille mellom primær, sekundær og tertiær forebygging. Primærforebygging (generell forebygging) handler i denne sammenheng om å motvirke radikaliserings- og voldelig ekstremisme i befolkningen i allmennpreventiv forstand, med andre ord før problemet har oppstått. Sekundærforebygging (selektiv forebygging) retter seg mot grupper/individer, og kan i denne sammenheng være tiltak mot personer som befinner seg i faresonen for å bli radikalisert, eller som viser tegn til å være i en radikaliseringsprosess på et tidlig stadium. Med andre ord når problemet kan eller er i ferd med å oppstå. Tertiærforebygging (indikativ forebygging) omhandler tiltak mot åpenbart radikaliserede personer, som eksempelvis åpenlyst forfekter ekstremistiske synspunkter, eller tilbakevendte fremmedkrigere (Winsvold et. al., 2017).

Men hvordan skal vi egentlig møte de komplekse utfordringene radikaliserings- og voldelig ekstremisme stiller oss ovenfor? Hvem og hva bidrar faktisk til å forebygge og motvirke radikaliserings- og voldelig ekstremisme, og hva kan egentlig skolen bidra med?

3.3.1 Community resilience mot radikaliserings- og voldelig ekstremisme

Det blir stadig vanskeligere for de myndighetene som tradisjonelt sett har hatt ansvaret for sikkerhet og beredskap, å forutse og planlegge for kriser som kan inntreffe og beskytte alle samfunnets sårbarheter. Derfor blir et samfunns evne til å fleksibelt kunne håndtere et bredt spekter av ulike hendelser avhengig av at myndigheter og lokalsamfunn er på banen og samarbeider på en hensiktsmessig måte. De senere år har det på bakgrunn av dette vært en økende politisk og forskningsmessig interesse for «community resilience» som et svar på hvordan et moderne samfunn kan innrette seg for å møte et komplekst og dynamisk trusselbilde (CERTA Intelligence & Security, 2016). Community resilience kan kanskje best oversettes til lokalsamfunnets motstandskraft.

The Community and Regional Resilience Institute (CARRI) viser i sin rapport «*Definitions of Community Resilience: an analysis*» at det finnes en rekke definisjoner. På bakgrunn av sin analyse mener de at community resilience best kan defineres som;

«Community resilience is the capability to anticipate risk, limit impact, and bounce back rapidly through survival, adaptability, evolution, and growth in the face of turbulent change» (CARRI, 2013 s.10).

Også i den politiske diskusjonen om forebygging av radikaliserings- og voldelig ekstremisme har begrepet «community resilience» funnet sitt innpass (CERTA Intelligence & Security, 2016). Blant annet annonserte Obama administrasjonen i 2011 et økt fokus på å bygge

resilience mot radikaliserings og voldelig ekstremisme gjennom «community based solutions» (Weine et. al., 2013). Lignende trender ser man også i andre land. Eksempler på dette er Storbritannias «Prevent strategy» og Australias «Resilience» tilnærming hvor det er fokus på å motvirke voldelig ekstremisme i robuste lokalsamfunn gjennom en politisk tilnærming som fremmer demokratiske verdier, sosial harmoni, og aktiv deltakelse av muslimske samfunn (Aly et. al., 2014).

En rekke europeiske land, inkludert Norge har også anerkjent at det sivile samfunn har en nøkkelrolle i å bekjempe radikaliserings og voldelig ekstremisme (Weine & Ahmed, 2012). Internasjonal forskning har i økende grad tatt for seg hvordan man kan bygge robuste lokalsamfunn mot natur og menneskeskapt katastrofer, kriminalitet og fattigdom. Til tross for dette er det imidlertid svært lite forskningsbasert viten om hvilke faktorer og forhold som skaper motstandsdyktige lokalsamfunn når det gjelder radikaliserings og voldelig ekstremisme, og hvem som er de viktigste aktørene (CERTA Intelligence & Security, 2016). Jeg har identifisert to casestudier som spesifikt tar for seg denne problematikken. Den første studien er utført av Weine og Ahmed (2012) og retter seg mot hva som kan skape «community resilience» i amerikansk-somaliske miljøer, med hensikt å motvirke radikaliserings. I tillegg til denne tar en dansk studie utarbeidet av CERTA Intelligence & Security (2016) for seg hvilke lokale aktører som bidrar og hvordan man kan øke den lokale motstandsdyktigheten mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Sistnevnte studie presenterer et teoretisk rammeverk for hvordan ulike aktører kan bidra til å utvikle resiliente lokalsamfunn for å imøtekomme og forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Det poengteres at dette er et «idealbilde» på hvordan lokalsamfunn og de ulike aktørene som inngår i lokalsamfunnet kan tenkes å bygge motstandsdyktighet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. I rammeverket inngår følgende elementer;

- Aktørene har vilje og evne til å inngå i diskusjoner av temaer som kan oppleves som følsomme, eksempelvis ekstremisme, radikaliserings, internasjonale konflikter etc.
- Lokale myndigheter er bevisste på å oppføre seg på en måte som ikke bekrefter de ekstremistiske «oss-dem narrativer».
- Aktørene er i stand til å identifisere felles interesser, for eksempel unges trivsel til tross for politiske, ideologiske og religiøse meningsforskjeller.
- I lokalsamfunnet blir det eksempelvis organisert lokale, politiske debattmøter og innsamlinger til å bistå ofrene i internasjonale konflikter, som et motsvar til radikale stemmer som hevder at voldelige handlinger er løsningen.

- Aktørene i et sterkt lokalsamfunn utviser evne og vilje til å se, forstå og imøtekomme søkende individer med alternativer til voldelige, ekstremistiske felleskap.
- Aktørene tar avstand fra ekstremistiske handlinger og holdninger uten å ta avstand fra personene, for å unngå at personene blir enda mer ekstreme.
- Lokalsamfunnet tenker ut og iverksetter nye løsninger, som er rettet mot å holde voldelige ekstremister i sjakk og forhindre at unge tiltrekkes av ekstremistiske miljøer, dersom eksisterende løsninger viser seg utilstrekkelige (CERTA Intelligence & Security, 2016).

Generelt påpekes det at de lokale myndigheters bidrag til motstandsdyktighet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme avhenger av å etablere tillit og innflytelsesmuligheter på ulike arenaer. Lokalkunnskap, kulturell sensitivitet og kontinuitet fremheves, i kombinasjon med kreativitet og lokalt handlerom for å fremme arbeidet (CERTA Intelligence & Security, 2016).

Weine og Ahmed (2012) fremhever i sin undersøkelse at potensialet for radikaliserings stiger betydelig når ungdommer i for stor grad overlates til seg selv uten oppsyn fra voksne. I kombinasjon med en generell sosial aksept for ekstremisme, og dersom unge kommer i direkte kontakt med andre ekstremister, vil risikoen øke ytterligere. På bakgrunn av dette blir faktorer som å øke folks bevissthet gjennom å stille informasjon om radikaliserings og voldelig ekstremisme, samt forebyggende arbeid/tiltak til rådighet, anbefalt. Videre poengteres viktigheten av å tilby og legge til rette for fritidsaktiviteter i lokalmiljøene som forebyggende (Weine & Ahmed, 2012).

3.3.2 Hvem bidrar i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme

Bjørgero (2011) beskriver at forebyggingsstiltak mot radikaliserings er avhengig av et systematisk samarbeid mellom kommunen, lokale aktører og familien. Jacobsen og Jensen (2011) belyser i sin studie at de kommunene som har arbeidet med å skape felles holdninger og oppfatninger av begrepene har hatt positive resultater i håndteringen av konkrete bekymringer. Til tross for dette fremgår det som nevnt innledningsvis at radikaliserings og voldelig ekstremisme er et tema som i de enkelte kommunale virksomhetene får relativt liten oppmerksomhet her til lands, og at forebyggingsarbeidet har medført utfordringer knyttet til både organisering og koordinering (Lid et al.,2016). Videre fremgår det i Lid et al. (2016) sin studie at forebyggingsarbeidet krever at kommunale, fylkeskommunale, statlige og sivilsamfunnsaktører samarbeider i større grad. Samtidig må flere enn de som tradisjonelt har samarbeidet i SLT-nettverkene begynne å jobbe sammen. Dette vil kreve at det etableres nye

møteplasser, samarbeidskonstellasjoner og relasjoner, i tillegg til forbedring av tillit, rolleavklaring og generell forståelse av hverandres arbeid. (Lid, et al., 2016).

CERTA Intelligence & Security (2016) tar i sin studie for seg hvilke aktører som vurderes å ha størst betydning for å bygge motstandsdyktighet mot radikaliseringsprosesser på lokalt nivå. På bakgrunn av en rekke intervjuer har de utarbeidet en tentativ modell av lokale aktører, og hvilken rolle disse spiller i arbeidet med å forebygge radikaliseringsprosesser. Modellen tar for seg to forhold. Det første forholdet er hvilken påvirkningskraft de ulike aktørene anses å ha knyttet til radikaliseringsprosesser, forstått som deres evne til å «nå inn» til individer eller grupper, samt deres evne til å tilby alternative sosiale relasjoner. Det andre forholdet i modellen tar for seg i hvilken grad de lokale aktørene har vilje til, fokus på, og/eller faglige forutsetninger til å håndtere problemstillinger knyttet til radikaliseringsprosesser.

Med dette som utgangspunkt, presenteres følgende «tentative modell» for hvilke aktører som bidrar til lokal motstandsdyktighet ovenfor radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme;



Figur 3: Resiliencemodell. (CERTA Intelligence & Security, 2016).

Denne «tentative resilience modellen» synliggjør mange av de samme aktørene som presentert i aktørkartet i Regjeringens handlingsplan (illustrert i figur 1, s.9). Modellen er tentativ i den forstand at den avspeiler persepsjonene av de forskjellige aktører sin rolle og er

bygget på kvalitative intervjuer i utvalgte danske lokalsamfunn som har vært rammet av radikal og/eller militant islamisme.

På den horisontale aksen i modellen fremgår de ulike aktørenes antatte påvirkningskraft mot radikaliserings, mens på den vertikale aksene fremgår de ulike aktørenes sitt fokus (inkluderer som nevnt ovenfor også vilje og/eller faglige forutsetninger) på å forebygge problematikken. Fargekodene beskrevet under modellen viser til hvilken effekt/betydning de ulike aktørenes på bakgrunn av påvirkningskraft og vilje, antas å spille i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings. Det poengteres at innplasseringen i modellen ikke må forstås entydig, men søker å avbilde et mønster som fremkommer av intervjuene. For å eksemplifisere dette kan enkelte av aktørenes under feil omstendigheter også bidra til radikaliserings. Aktørenes som inngår i modellen markert i rødt, spiller tilsynelatende en avgjørende rolle. Hjemmet og familien blir i modellen presentert som den viktigste aktøren for å forebygge radikaliserings. Ved siden av hjemmet blir også religiøse fellesskap og nære venner/mentorer tillagt en avgjørende rolle. Det fremgår at det er mange forskjellige aktører, fora, prosesser og aktiviteter tilstede lokalt, som allerede bidrar til eller potensielt kan bidra til å øke den lokale motstandsdyktigheten. Det er blant annet bredden og ulikheten av aktører og prosesser som skaper motstandsdyktigheten. Dersom forebyggingsinnsatsen feiler på en arena, så er det i et velfungerende lokalsamfunn en mulighet for at andre aktører fanger opp problematikken, men dette krever at de ulike aktørenes har fokus på problematikken. Videre ser vi av modellen at skole og utdanningssektoren blir vurdert til å ha en signifikant påvirkningskraft for å kunne forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Imidlertid går det frem at skolene har et lavt fokus på problematikken. Det fremgår at det kan være flere årsaker til at skolene har manglende fokus på tematikken. Blant annet kan det skyldes manglende vilje og/eller manglende faglige forutsetninger til å imøtegå problematikken (CERTA Intelligence & Security, 2016). Det poengteres i rapporten at skolen som aktør er av særlig interesse, da den representerer et stort potensiale i å bygge motstandsdyktigheten mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, men det vises til at potensialet fortsatt er lite utforsket (CERTA Intelligence & Security, 2016).

3.3.3 Hva kan skolene bidra med og hvilke utfordringer står man ovenfor

Til tross for at skolen i den overnevnte studien blir beskrevet til å være av særlig interesse og representerer et stort potensiale i å bygge motstandsdyktigheten mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, hevder Macaluso (2016) at studier har vist at forholdet mellom utdanning og

radikalisering er ambivalent, og at det ikke finnes bevis for at tilgang til utdanning kan redusere risikoen for radikalisering. Weine et. al. (2015) fant imidlertid i sin studie at mye av arbeidet lærerne allerede gjør i klasserommet støtter studentenes integrering i skolesamfunnet, og dermed fungerer som et ledd i forebyggingen. Dermed kan det se ut til at forskningen på feltet er noe motstridende. Weine et. al. (2015) argumenterer for at av de mange voksne i ungdommers liv er lærere ofte de første til å kunne identifisere endring i atferd, som kan avsløre sårbarhet for voldelig ekstremisme gjennom jevnlig kontakt og tilgang til elevens skriftlige arbeid. Videre skiller Weine et. al. (2015) mellom «practical ways for teachers to be involved in prevention, and intervention». Med andre ord et skille mellom praktiske måter for lærere å være involvert i en generell forebygging, og praktiske måter for lærere å være involvert i intervensjon ved bekymring knyttet til radikalisering. Dette kan sammenlignes med henholdsvis primær og sekundær forebygging som nevnt ovenfor. Av praktiske måter for lærere å være involvert i den generelle forebyggingen nevnes viktigheten av å:

- Fortsette å arbeide for å støtte og inkludere alle elevene i klassene.
- Opprettholde kommunikasjonslinjer med andre voksne som arbeider med elevene.
- Lære retningslinjer for hvordan dele informasjon med andre aktører rundt elevene.
- Identifisere og diskutere med kolleger om trusler og vold i samfunnet.
- Bygge relasjoner med ungdom og deres familier for å forstå de utfordringer de står ovenfor.

Når det gjelder praktiske måter for lærere å intervensere ved bekymring, legges det vekt på å rådføre seg med en kollega som er kjent med eleven man er bekymret for. Videre vises det til viktigheten av å følge protokoller/retningslinjer satt opp på den respektive skolen, for deling av informasjon med andre aktører rundt den eleven man tror er i faresonen (Weine et. al. 2015).

Bjørge (2015) skriver på sin side at skolene har en fremtredende rolle i å gi barn og ungdom moralske holdninger og utvikle empati for andre mennesker, og viser til at skolene kan spille en viktig rolle når det gjelder å etablere normative barrierer mot vold og terror. Dette er også noe Fangen og Carlson (2013) er inne på og mener at forebyggingsarbeidet må gjøres gjennom langsiktige strategier for å fostre demokratiske holdninger og toleranse. De viser til at skolen i dette arbeidet har en særdeles viktig rolle. Samtidig viser Fangen og Carlson

(2013) til at lærere må vite hvilke signaler de skal se etter, for å kunne fange opp ungdommer i risikozonen så tidlig som mulig.

Herz (2016) er på sin side kritisk til at ansatte i førstelinjen skal ha mer kunnskap om radikaliseringsprosessen, med en målsetning om å kunne identifisere radikalisering.

Bakgrunnen for dette er at sosialarbeidere og pedagoger ikke kan påta seg sikkerhetspolitiske oppgaver, samtidig som man skal se til at demokratiske verdier og menneskerettigheter ikke blir krenket. Han mener denne typen sikkerhetspolitiske oppgaver derfor burde ligge utenfor deres arbeidsoppgaver for å bevare deres yrkesprofesjonelle rolle som innebærer et tillitsforhold mellom dem og deres klienter/elever (Herz, 2016).

I en del studier fremgår det at mange opplever utfordringer knyttet til forebyggingen. Blant annet fremgikk det at radikalisering og voldelig ekstremisme er en tematikk som skaper betydelig engstelse og usikkerhet hos mange kommunalt ansatte her til lands. En del ansatte opplever blant annet mangel på kunnskap for å identifisere personer i risikozonen (Lid et al., 2016) Dette fant også Jakobsen og Jensen (2011) i sin studie hvor det vises det til et behov for økt kunnskap om risikoatferd og faresignaler om radikalisering, for å kunne sikre et godt forebyggende arbeid. Videre fremgår det at begrepene radikalisering og voldelig ekstremisme må diskuteres kontinuerlig innen de faglige nettverkene, da ansatte ofte har ulik oppfattelse av begrepene, noe som kan påvirke hva man foretar seg ved bekymring.

Jacobsen og Jensen (2011) viser videre i sin studie at det blant de ansatte er knyttet større bekymring til ungdom som har blitt interesserte og engasjerte i islamistiske grupper. Lignende funn blir også belyst i Lid, et al. (2016) sin rapport hvor det fremgår at casekommunene i hovedsak var opptatt av utfordringene knyttet til islamsk ekstremisme, som oppleves som en annerledes og ny utfordring.

Macaluso (2016) argumenterer på sin side for at skolene ikke bør være et rom for å håndheve forebyggingstiltak mot radikalisering og fremme et bestemt sett av verdier og overbevisninger, men snarere tvert imot. Basert på forskning innen utdanning og fredsbygging, mener Macaluso (2016) at skolene skal være et forum der ulike verdier blir satt spørsmål ved og diskuteres åpent, hvor kritisk tenkning og utveksling av ulike ideer og perspektiver bør oppmuntres. I en studie gjort på oppdrag fra Europarådet, hevder Van Driel et al. (2016) imidlertid at lærerstaben i europeiske land ikke besitter nok kompetanse for å imøtekomme behovene som eksisterer i et flerkulturelt klasserom. Det fremgår at lærerne mangler kompetanse til å håndtere diskusjoner om ømfintlige tema, noe som fører til at mange

lærere vegrer seg for eller unngår denne type diskusjoner. Dette er også noe Durodie (2016) er inne på i sin artikkel «Securitisating education to prevent terrorism or losing direction». Han beskriver det på følgende måte;

«Remarkably today, many working in the education sector too have, innumerable instances abandoned the agenda of a true spirit of education, which necessarily confronts individuals with occasionally discomfiting aspects of reality, for a less challenging existence» (Durodie 2016, s.8).

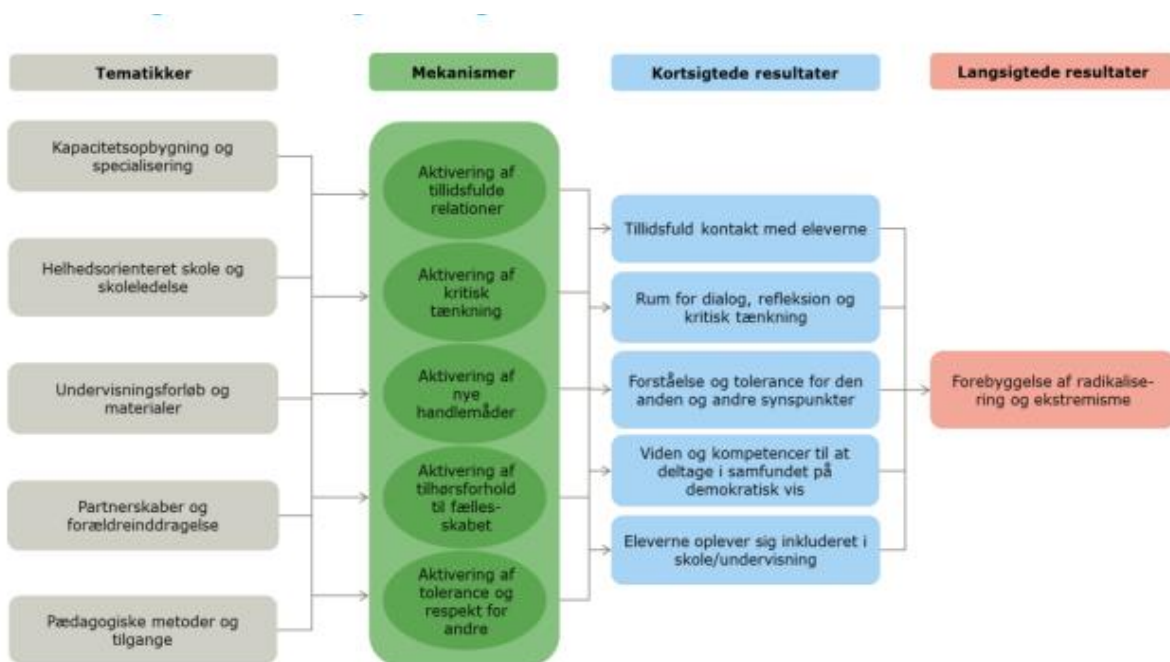
Van Driel et. al. (2016) henviser til studier som belyser at denne type diskusjoner rundt kontroversielle temaer er viktige for å forberede elevene til et demokratisk liv. Økt kompetanse blant lærere for å beherske disse spørsmålene blir derfor sentralt. I samme studie fremgår det at en utbredt mening er at skolene bør besitte lærere med en annen kulturell bakgrunn for å styrke skolens helhetlige kompetanse innenfor området (Van Driel et. al., 2016). Fordelene med å ha kollegaer med flerkulturell bakgrunn fremheves også i Jakobsen og Jensen (2011) sin studie, hvor det går frem at disse kollegaene blir ansett som nøkkelpersoner når det kommer til å kunne avdekke tegn til radikaliserings, samt å skape gode relasjoner.

3.4 Tiltak for å styrke forebyggingen i skoleregj

Som illustrert i den tentative resilience modellen blir skole og utdanningssektoren vurdert til å ha en signifikant påvirkningskraft for å kunne forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Imidlertid viser tidligere forskning at skolene har et lavt fokus på problematikken (Lid et.al.,2016; CERTA Intelligence & Security, 2016). Utover dette virker det også til å herske en viss uenighet i hva skolene faktisk kan og bør bidra med. Videre vil jeg i dette kapitlet se nærmere på tilnæringer og tiltak beskrevet i litteraturen, som har til hensikt å styrke det forebyggende arbeidet i skoleregj.

I en omfattende dansk litteraturstudie gjennomført på oppdrag av Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling fra 2015 ble ulike tiltak, strategier, metoder og programmer, som har vist seg virkningsfulle for å forebygge radikaliserings og ekstremisme i skoler studert. Det konkluderes i rapporten med at forskningsfeltet fremstår som umodent, og at den begrensede forskningen som foreligger i hovedsak er av kvalitativ karakter. Som følge av dette er det ikke mulig å foreta entydige konklusjoner om innsatsenes faktiske effekt (Rambøll, 2016).

Den overnevnte studien har kategorisert tiltakene som er identifisert i litteraturen i fem overordnede kategorier. Med dette som utgangspunkt presenteres følgende modell, hvor de ulike kategoriene er presentert under «tematikker», til venstre i modellen;



Figur 4: Kategorisering av tiltak i skolene (Rambøll, 2016).

Som vi ser av modellen presenteres følgende overordnede kategorier;

- Kapasitetsbygging og spesialisering
- Fokus på en helhetsorientert skole
- Undervisningsforløp og programmer
- Partnerskap og involvering av foreldre
- Pedagogiske metoder

Innenfor disse fem hovedkategoriene blir det i litteraturstudien vist til forskjellige tiltak, og videre hvordan disse kan tenkes å aktivere ulike «mekanismer» som bidrar til å fremme det forebyggende arbeidet. Jeg vil videre i oppgaven ta utgangspunkt i de fem kategoriene nevnt ovenfor, og vise til ulike tiltak beskrevet i litteraturen som anses som relevante innenfor kategoriene. Jeg vil også kort gjøre rede for hvordan tiltak innenfor de ulike kategoriene potensielt kan tenkes å fremme skolens arbeid med å forebygge radikaliserings, og komme med konkrete eksempler på tiltak som har blitt iverksatt.

3.4.1 Kapasitetsoppbygging og spesialisering

I denne kategorien er det fokus på lærernes kompetanse når det gjelder forebygging av radikaliserings, og eventuelt knytte til seg ekstern spesialkompetanse. Tiltak i denne kategorien har i hovedsak fokus på å styrke læreres kompetanse innen forebygging av radikaliserings. Dette kan eksempelvis være tiltak for å styrke evnen til å oppdage tegn til radikaliserings. Det kan også være kursing av lærere, hvor en får trening i å håndtere diskusjoner i klasserommet og håndtere kulturelle konflikter, noe som kan bidra til å etablere en god arena for dialog, refleksjon og kritisk tenkning (Rambøll, 2016)

I Storbritannia har «UK Resilience Program» til hensikt å trene lærere i metoder med inspirasjon fra positiv psykologi. Her trenes lærerne av psykologer i å bruke positiv psykologi, og gjennom dette skal lærerne settes i bedre stand til å hjelpe elevene til å reflektere over deres reaksjoner på problemer og bidra til økt emosjonell resilience (Bonnell et. al. 2011). Her til lands har Dembra-prosjektet (som beskrevet i kapittel 2.3.1) blitt utviklet som et tilbud for kompetanseutvikling som skal støtte skoler og lærere i deres arbeid mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger. Lenz og Kjeøy (2015) fremhever at lærere som har mottatt denne type kapasitetsoppbygging har fått økt kunnskap om antisemittisme, rasisme, udemokratiske holdninger og lignende, noe som setter dem i bedre stand til å håndtere vanskelige temaer. Flere studier påpeker at særlig lærerne som underviser i fag som omhandler eller relaterer seg til personlig, religiøs, politisk og etnisk identitet, bør ha ekstra oppmerksomhet og kunnskap om radikaliserings (Rambøll, 2016). Spesielt blir religionsundervisning fremhevet som et forum for arbeidet med å forebygge voldelig ekstremisme, og det anbefales derfor at religionsundervisere mottar spesifikk støtte og kvalifiseres for å kunne styrke elevenes motstandsdyktighet gjennom undervisningen (Miller 2013).

I studier som tar for seg evnen til å tidlig fange opp personer i en radikaliseringsprosess fremheves det imidlertid at svært få lærere tilbys kompetanseutvikling som setter dem i bedre stand til å fange opp sårbare elever (Rambøll, 2016).

På overordnet nivå kan tiltak som retter seg mot kapasitetsbygging og spesialisering bidra til å forebygge radikaliserings gjennom forbedret evne til å fange opp elever i en radikaliseringsprosess, samt bidra til økt dialog, refleksjon og kritisk tenkning blant elevene. Videre kan det skape en tillitsfull relasjon mellom elever og mellom lærer og elev, samt skape økt forståelse for andre. Flere studier peker på at en lærers kompetanse ikke alltid er

tilstrekkelig og at det derfor i enkelte situasjoner er behov å hente inn ekstern kompetanse og ekspertise som eksempelvis kan håndtere temaer og konflikter (Rambøll, 2016).

3.4.2 En helhetsorientert skole og skoleledelse

Denne kategorien tar for seg hvordan en helhetsorientert skole og skoleledelse kan tenkes å bidra til forebygging av radikaliserings. Den har fokus på å jobbe med skolen fra et helhetsorientert perspektiv, fremfor tiltak som retter seg mot enkeltstående elever/grupper eller spesifikke undervisningsopplegg som tar for seg temaet. Denne tilnærmingen har som utgangspunkt at radikaliserings kan forebygges gjennom en skole som er inkluderende og hvor mangfoldighet og demokrati verdsettes høyt. Tanken bak tiltak innenfor denne kategorien er at demokratiske prosesser i skolene skal fremme inkludering, redusere følelsen av eksklusjon og stigmatisering, noe som i seg selv vil kunne bidra til å forebygge radikaliserings i skolene. Tiltak presentert i litteraturen fokuserer på at skoleledelsen har en viktig rolle for å skape en felles forståelse og som er en del av skolens mandat, for å sikre at de ansatte får en eierskapsfølelse i arbeidet. Dette kan blant annet gjøres ved at temaet inkluderes og blir tatt opp på møter mellom skoleledelse og lærere for å øke de ansatte sin bevissthet (Rambøll, 2016). Enkelte studier poengterer også at pensum (blant annet i Norge og Australia) ikke er multikulturelle og multi-religiøse nok og i så måte er ekskluderende i sitt fokus på kristendom og nasjonal identitet (Rambøll, 2016; Osler & Lybaek, 2014; Halafoff, 2015). Blant annet argumenterer Miller (2013) for at pensum i større grad bør ta for seg menneskerettigheter, etikk og moral.

3.4.3 Undervisningsopplegg og programmer

Til forskjell fra overnevnte kategori omhandler den tredje kategorien spesifikke undervisningsopplegg og programmer som kan implementeres i skolene med hensikt å forebygge radikaliserings. Det finnes med tiden en rekke undervisningsopplegg og programmer, som på forskjellige måter søker å forebygge tar radikaliserings i skoleregiet. Dette kan være seg fra undervisning gjennom kreative øvelser, undervisning med fokus på mediekritikk, eller undervisning med utgangspunkt i en historisk ekstremistisk handling (Aly et. al., 2014; Rambøll, 2016). Aly et. al. (2014) tar for seg utviklingen og gjennomføring av Australias første utdanningsintervensjon designet for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. «The Beyond Bali Education Program» som det kalles, er et program rettet mot 15-16-åringer som består av fem læringsmoduler og tar utgangspunkt i bombeangrepene på Bali i 2002. Modulene har som mål å bygge sosial kognitiv fleksibilitet til voldelig ekstremisme og skal forberede studentene til å utfordre påvirkning av voldelig ekstremisme.

Programmet ble testet i 2012, er evaluert og fått gode tilbakemeldinger. Dette har ført til at programmet har blitt distribuert til offentlige og private skoler over hele Australia (Aly et. al., 2014).

Generelt sett finner tidligere studier at undervisningsopplegg og programmer bidrar på en god måte ved å etablere rom for dialog, refleksjon og kritisk tenkning, gjennom for eksempel undervisningsopplegg og øvelser som tar for seg følsomme emner som hat, diskriminering utenforskap og lignende (Rambøll, 2016).

3.4.4 Samarbeid og involvering av foreldre

Den fjerde kategorien av ulike tiltak tar for seg samarbeid med andre aktører, og involvering av foreldre som et ledd i arbeidet med å motvirke radikaliserings i skoleregion. Dette kan innebære samarbeid med alt fra eksperter, religiøse miljøer, andre skoler, med mer (Rambøll, 2016).

Et eksempel på dette er prosjektet «*Tools for Trilogue*» hvor skoler i Storbritannia har inngått partnerskap med religiøse institusjoner som synagoger, kirker og moskeer, og invitert personer tilknyttet institusjonene til skoler for å undervise og gi informasjon. Formålet med denne type undervisning er å gi elevene økt kunnskap og forståelse om forskjellige kulturer og religioner, samt illustrere at religiøse tekster kan fortolkes på mange forskjellige måter (Bonnell et. al., 2011).

Det er ikke identifisert studier som spesifikt tar for seg samarbeid mellom skolene og foreldre, for å motvirke radikaliserings. Imidlertid har det i et pilotprosjekt i Danmark blitt utdannet «foreldre-coacher» som en del av fire kommuners anti-radikaliserings innsats. Tiltaket har som formål å inngå i en dialog med foreldrene til utsatte elever. Målet er å hjelpe de aktuelle foreldre med å etablere en positiv relasjon til barnet. Det er fortsatt noe uklart om og eventuelt hvilken rolle skolene skal ha, men det kan tenkes at skolene blir en relevant aktør i arbeidet med å identifisere tilfeller hvor «foreldere-coach» kan være relevant å inkludere (Oxford Research 2014).

3.4.5 Pedagogiske modeller

I denne kategorien dreier det seg om pedagogiske tilnærminger og metoder med fokus på moral og etikk, for å blant annet skape rom for dialog, refleksjon og kritisk tenkning. Med

dette menes at det skapes fora, hvor elevene aktivt går i dialog, reflekterer og stiller seg undrende til egne og andre sine synspunkter (Rambøll, 2016).

I den forbindelse har begrepet «dialogic» blitt presentert av Winston og Strand (2013). «Dialogic» beskrives som en åpen samtale hvor målet i seg selv ikke er å komme til enighet, men derimot er dialogen og refleksjon over andre og seg selv målet. Debatt og nysgjerrighet er i fokus, istedenfor voldsomme diskusjoner hvor det blir uenighet og motpoler. Lærerne har her en viktig rolle med å stimulere og være deltagerorientert, innta en refleksiv posisjon og sørge for en demokratisk oppførsel fremfor at det blir en «oss mot dem» diskusjon. Studier peker på at undervisningsopplegg som tar for seg etikk og moral vil kunne understøtte elevene i å utvikle egne verdier og perspektiver, men skal også skape forståelse og toleranse for andre sine synspunkter. Eksempelvis kan etikk og moral diskuteres i lys av samfunnsmessige forhold og problemstillinger som er dagsaktuelle, og hvilke reaksjoner som er hensiktsmessige og uhensiktsmessige, samt konsekvenser, både for dem som utfører handlingene og mennesker som blir påvirket av dem. En del studier fremhever at særlig religionsundervisning, men også samfunnsfag og historie er fag hvor man med fordel kan øke elevenes kunnskap for å motvirke radikaliserings og voldelig ekstremisme. Fagene beskrives som velegnede til å styrke elevens kompetanse om sentrale begivenheter, som for eksempel terrorangrep, menneskerettigheter, undertrykkelse og konflikter. Videre vises det til at elevene trenger kunnskap og forståelse om begreper som ideologi, patriotisme, toleranse, intoleranse «oss-dem diskurser» og lignende (Rambøll, 2016).

3.5 Oppsummering og presentasjon av forskningsspørsmål

I dette kapitlet har jeg gjennomgått sentrale begreper og presentert det teoretiske rammeverket for oppgaven. Temaet jeg i denne oppgaven tar for meg er altså i forskningssammenheng svært liten grad utforsket, noe som gjør at det ikke kan sies å finnes et rådende teoretisk perspektiv. Som nevnt under «tidligere forskning» er det innenfor radikaliseringslitteraturen mangel på primærkildeanalyse og erfarne forskere. Mesteparten av forskningen som er blitt utført har som Bjørge og Gjelsvik (2015) skriver fokusert på fenomenene i seg selv, mens det i liten grad er forsket på forebyggende aspekter. Dette har medført at arbeidet med det teoretiske rammeverket har vært veldig tidkrevende og utfordrende, og i stor grad baserer seg på relevant forskning, samt noen teoretiske rammeverk som er utarbeidet gjennom denne forskningen. Hensikten med dette kapitlet har dermed vært å vise status på forskningsfronten og lage et teoretisk rammeverk for oppgaven.

Gjennom kapittelet har jeg belyst at begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme blir beskrevet som normative, og har vist seg vanskelige å definere. Det er fortsatt svært mye man ikke vet, både når det gjelder hvordan forebygge, og hvorfor og hvordan mennesker blir radikaliserede og i verste fall ender opp som voldelige ekstremister. Samlet sett foreligger det også svært begrenset litteratur som spesifikt tar for seg skolens rolle i forebyggingsarbeidet. Noe forskning foreligger imidlertid. Blant annet tok Weine et. al. (2015) i sin studie for seg skolens rolle i arbeidet med forebygging av ekstremisme, hvor blant annet lærerens rolle blir vurdert, mens CERTA Intelligence & Security (2016) presenterer et teoretisk rammeverk for hvordan ulike aktører kan bidra til å utvikle resiliente lokalsamfunn for å imøtekomme og forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Her blir det beskrevet at skolen representerer et stort potensiale i å bygge motstandsdyktighet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, men potensialet er fortsatt lite utforsket og at forskningsfeltet fremstår umodent. Videre peker en del studier at fokuset på tematikken, og kunnskapen blant ansatte i skolesektoren, og generelt sett i førstelinjetjenesten blir beskrevet som mangelfull når det gjelder forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Til en viss grad er det også uenigheter om skolens rolle i arbeidet og hvilken kunnskap som trengs.

Avslutningsvis har jeg i dette kapittelet beskrevet ulike tiltak, strategier, metoder og programmer, med hensikt å forebygge radikaliserings og ekstremisme i skole-sektoren.

Med utgangspunkt i min problemstilling og i lys av det teoretiske rammeverket, og den tidligere forskningen som ligger til grunn, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål;

- 1.) Hva legger informantene i begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme og i hvilken grad blir begrepene diskutert på skolene?
- 2.) Hvordan forstår rektorene skolens rolle i forebyggingarbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, og hva mener de at skolene kan bidra med i dette arbeidet?
- 3.) I hvilken grad har rektorene og ansatte på skolene fokus på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme og hvordan opplever de sin kunnskap på dette området?
- 4.) Hvilke aktører samarbeider skolen med i lokalsamfunnet og hvordan opplever samarbeidet?
- 5.) Hvilke utfordringer stilles skolene ovenfor i dette arbeidet og hva kan gjøres for å sette skolene i bedre stand til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme?

Forskningsspørsmål 1 ser jeg som viktig med tanke på å få frem informantenes persepsjon til selve begrepene, og i hvilken grad dette er begreper som blir diskutert på skolene. Grunnen til dette er som jeg har vært inne på at selve begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme er normative og har vist seg vanskelige å definere og enes om.

Forskningsspørsmål 2 omhandler hvordan informantene forstår sin rolle, og hva de faktisk mener at skolene kan bidra med. Bakgrunnen for dette er som jeg har nevnt at skolene blir beskrevet til å ha en viktig rolle i arbeidet. Samtidig er det delte meninger om skolens rolle, og lite forskning som spesifikt tar for seg skolen som en aktør i arbeidet.

Forskningsspørsmål 3 tar for seg skolens fokus på og kunnskap om forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Bakgrunnen for dette er at det i regjeringens handlingsplan går frem at «*Utfordringene må møtes med kunnskap om fenomenet, risiko og motivasjonsfaktorer, og hva man gjør ved bekymring*». Samtidig har jeg, gjennom det teoretiske rammeverket vist til at fokuset på tematikken og kunnskapen blant ansatte i skolesektoren og generelt sett i førstelinjetjenesten blir beskrevet som mangelfullt. I lys av dette vil jeg derfor se nærmere på om skolene faktisk har fokus på temaet og hvordan opplever de sin kunnskap på området.

Videre blir også et godt samarbeid og bedre koordinering beskrevet som svært viktig i regjeringens handlingsplan og forskningen for øvrig. Forskningsspørsmål 4 tar dermed for seg hvem skolene samarbeider med og hvordan de opplever at samarbeidet fungerer.

Forskningsspørsmål 5 omhandler utfordringer arbeidet stiller skolene ovenfor, og hva som kan gjøres for å styrke arbeidet i skoleregiet. Skolene selv er de som kjenner «*hvor skoen trykker*». Dermed ser jeg det som hensiktsmessig å høre hvilke utfordringer skolene ser med sin egen rolle, og hva de mener kan gjøres for å sette skolene i bedre stand til å jobbe med tematikken.

Videre vil jeg i det neste kapittelet gjøre rede for hvordan jeg har gått frem for å besvare min problemstilling og forskningsspørsmål og hvordan studien er gjennomført.

4.0 METODE

Som presentert innledningsvis er problemstillingen for mitt studie som følger;

«Hvordan opplever rektorer ved ungdomsskoler at skolene kan bidra til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme blant elevene, og hva mener de kan gjøres for å forbedre dette arbeidet i skolene?»

I lys av den valgte problemstillingen og mitt teoretiske rammeverk har jeg formulert de fem forskningsspørsmålene presentert ovenfor, som skal bidra til å belyse og besvare problemstillingen. I dette kapittelet er formålet å forklare hvordan studien er gjennomført. I prosessen med masteroppgaven har jeg stått ovenfor en rekke små og store valg. De metodiske valgene jeg i studien har stått overfor vil i dette kapittelet skisseres, forklares og begrunnes. I følge Blaikie (2010) er metode en teknikk for innsamling og analyse av data. I dette kapittelet vil jeg videre presentere og gjøre rede for valg av forskningsdesign og hvilken metode jeg har benyttet meg av for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil også vise hvordan jeg har gått frem og hvorfor jeg har gjort som jeg har gjort når det gjelder forskningsstrategi, datainnsamling, utvalg og gjennomføring av intervjuer. Videre vil jeg gjøre rede for analyse og datareduksjon før jeg avslutningsvis i kapittelet vil diskutere oppgavens reliabilitet og validitet, samt styrker, svakheter og etiske hensyn.

4.1 Metodevalg

I et forskningsprosjekt må man bestemme seg for hvilke type data prosjektet skal bygge på. Enten kvalitativ eller kvantitativ metode, eller en kombinasjon av begge. Man kan produsere data gjennom begge disse metodene, men tilnærmingen er forskjellig. Kvantitativ forskningsmetode baserer seg på tall og noe som er kvantifiserbart (målbart). I den kvalitative metoden derimot, uttrykkes data gjennom ord og blir brukt til å gi en beskrivelse av blant annet oppførsel, sosiale forhold og menneskers meninger (Blaikie, 2010).

Jeg har i denne studien benyttet meg av kvalitativ metode, og har et eksplorerende utgangspunkt. Grunnen til at jeg endte opp med et kvalitativt design var at jeg anså det for å være mest hensiktsmessig i lys av tema, problemstilling og forskningsspørsmål studien søker å besvare. Mitt formål var å gå i dybden for å undersøke hvordan skolene, og da i hovedsak rektorene ved skolene, mener at de kan bidra til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, samt hva som kan gjøres for å sette skolene i bedre stand til å ivareta sitt ansvar i den forbindelse. Kvantitativ metode kunne på sin side gitt meg statistikk og en bredere oversikt, men ville ikke gitt meg utdypende svar om de ulike informantenes forståelse og meninger om temaet jeg tar for meg. Oppgaven har et eksplorerende utgangspunkt i den forstand at jeg utforsker informantenes opplevelse og meninger. Et eksplorerende design var for meg nyttig i denne studien, da det foreligger lite forskning som spesifikt fokuserer på skolens rolle i dette arbeidet.

Innenfor kvalitative metode finnes det forskjellige metoder for datainnsamling. Saunders, Thornhill og Lewis (2009) viser til noen typiske innsamlingsmetoder som individuelle intervju, gruppeintervju og observasjon. For mitt vedkommende har ikke observasjon vært en mulighet for å kunne besvare problemstillingen. For besvare min problemstilling og forskningsspørsmål anså jeg det som hensiktsmessig å foreta individuelle intervjuer med rektorene. Beskrivelse og begrunnelse for mine valg av informanter vil bli beskrevet nærmere i kapittel 4.5. Hvordan jeg har gjennomført selve intervjuene blir beskrevet i kapittel 4.6.

4.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er ifølge Blaikie (2010) et privat arbeidsdokument utarbeidet av en eller flere forskere. Blaikie mener det er gjennom å utforme et forskningsdesign man kan oppnå kontroll over forskningen. Hensikten og bakgrunnen for forskningsdesignet er at dette skal bli brukt som en plan eller guide når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt. Samtidig må det være åpent for endring da justeringer kan forekomme underveis i forskningsprosessen. Et forskningsdesign skal inneholde **hva** man skal studere, **hvordan** man skal studere og **hvorfor** vi skal studere det (Blaikie (2010)).

Hva som skal studeres er for mitt vedkommende altså hvordan rektorer ved ungdomsskoler opplever at skolene kan bidra til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme blant elevene, og hva mener de kan gjøres for å forbedre dette arbeidet i skolene. **Hvorfor** jeg har valgt å studere dette er fordi skolene blir tillagt en rolle i arbeidet, samtidig som at dette er et lite utforsket område. Dermed fant jeg det interessant å utforske dette gjennom informantenes egne opplevelser og meninger. **Hvordan** det har blitt studert er altså gjennom en kvalitativ metode, med et eksplorerende utgangspunkt, noe jeg vil utdype nærmere i det kommende kapitlet.

4.3 Forskningsstrategi

Blaikie (2010) skiller mellom fire forskjellige forskningsstrategier, som har ulike fremgangsmåter for å besvare forskningsspørsmålet. Disse fire kalles henholdsvis for: induktiv, deduktiv, retroduktiv og abduktiv. Forskningsstrategien man velger skal ha sammenheng med problemstillingen og forskningsspørsmålene som er utarbeidet og som man skal besvare i oppgaven. I henhold til min problemstilling, forskningsspørsmål og formål med oppgaven, anser jeg den abduktive strategien for å være den mest dekkende for min del.

Thagaard (2013) beskriver abduksjon som en strategi mellom induksjon og deduksjon. Abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og empiri, med andre ord en pendling mellom etablert teori og egen empiri, noe som er i tråd med min oppgave.

Videre viser Blaikie (2010) til at den abduktive strategien inkorporerer det den induktive og deduktive strategien ignorerer, nemlig meningen og tolkninger, motiver og intensjoner mennesker bruker i sitt daglige liv og som påvirker deres handlinger og oppførsel. I følge Blaikie (2010) kan den abduktive forskningsstrategien benyttes til å besvare «hvordan» spørsmål ved å produsere forståelse, noe som er i samsvar med hva som er utgangspunktet i min problemstilling. Videre mener Blaikie (2010) at alle fire strategiene vil kunne hevde å besvare «hvordan» spørsmål, men det vil være uenigheter om hvilken som vil være mest hensiktsmessig. Danermark et. al. (1997) ser på forskjellige forskningsstrategier som komplementære heller enn utelukkende. Forskningsstrategien jeg har lagt til grunn er dermed ikke ensbetydende med at den utelukker andre forskningsstrategier. Inndelinger i forskningsstrategier kan ha en stereotypisk karakter, men passer sjeldent perfekt inn i en kategori. Det finnes gjerne, som i denne oppgaven, elementer av ulike strategier. I tillegg til abduktiv forskningsstrategi, kan det også sies å være deduktive elementer. Temaet for oppgaven var tidlig utformet, og deretter rettet jeg fokuset mot å innhente teori som var med på å legge premissene for studien, altså fra teori til empiri, noe om kjennetegner en deduktiv strategi (Blaikie, 2010; Jacobsen, 2005). Et annet kjennetegn fra den deduktive strategien er at det teoretiske rammeverket har vært medvirkende til å utforme mine forskningsspørsmål.

Til grunn for datainnsamling og analyse av dataene ligger det en abduktiv tilnærming i henhold til Danermark sin forståelse. Strategien brukes for å få en forståelse av et fenomen, heller enn å prøve å forklare det gjennom strenge logiske slutninger (Danermark et. al., 1997). I de gjennomførte intervjuene har jeg vært fokusert på å få tak i den enkelte aktør sin opplevelse, forståelse og meninger. I teorikapittelet presenterte jeg noen teoretiske forventninger, og tidligere forskning knyttet til skolens rolle. Det er likevel den overordnede problemstillingen og mine forskningsspørsmål som er førende for analysen, fremfor presise forventninger på bakgrunn av det teoretiske rammeverket. Mitt teoretiske rammeverk gir noen ideer om hvilken rolle skolene kan spille i forebyggingsarbeid, og har bidratt til utviklingen av mine forskningsspørsmål, men min hovedmålsetning har vært å stille spørsmålene åpent til mine informanter. Studien har altså et eksplorerende utgangspunkt. Slik jeg ser det er fordelen med en slik tilnærming at jeg får kartlagt tematikken ut fra informantenes forståelse og opplevelse da dette er en relativt ny tematikk, hvor det ikke finnes noen fasitsvar for hvordan

skolene skal jobbe. Dermed er formålet å fremskaffe kunnskap om *hvordan* rektorer ved ungdomsskoler *opplever* at skolene kan bidra til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme blant elevene, og hva de *mener* kan gjøres for å forbedre dette arbeidet i skolene.

4.4 Datakilder og datainnsamling

Blaikie (2010) viser til forskjellige kilder for innsamling av data og skiller mellom fire forskjellige typer. Datakildene jeg i hovedsak benytter meg av i min oppgave er fra semi-naturlige omgivelser gjennom kvalitative intervjuer. I tillegg til dokumenter som handlingsplaner, kommunale veiledere, tidligere forskning, samt annen litteratur som er relevant for min forskning. Videre skiller Blaikie (2010) mellom tre former for data, henholdsvis primær, sekundær eller tertiær data. Primærdata inngår der forskeren er ansvarlig for studiets design og innsamling, analyse og rapportering av data. Dette er «ny» data, brukt til å besvare spesifikke forskningsspørsmål, som forskeren kan beskrive hvorfor og hvordan ble samlet inn. Dette er altså data som blir produsert av forskeren selv, for eksempel gjennom spørreundersøkelser og intervjuer. Det som kjennetegner primærdata er at det er direkte kontakt mellom forsker og kilde. Sekundær data er rådata som allerede har blitt innsamlet av noen andre. Enten med tanke på generell informasjon eller for et spesifikt forskningsprosjekt, som eksempelvis statistikk og annen rådata. Tertiær data er data som er samlet inn og analysert av en forsker eller generert som følge av sekundær data. Ved bruk av tertiærdata kan det være begrenset tilgang til de opprinnelige kildene, eller råmaterialene som er blitt brukt (Blaikie, 2010).

I min masteroppgave er innsamlingsmetode primær og tertiær data. Fortrinnsvis den primære datainnsamlingen, da det fremstår som mest hensiktsmessig for å kunne besvare min eksplorative problemstilling. Gjennom intervjuer med informanter har jeg kunne avdekke en større forståelse og innsikt i informantenes perspektiv og hvordan man forstår sin egen rolle i arbeidet. Tertiærdata har blitt benyttet gjennom relevant teori og faglitteratur skrevet av andre forskere, samt dokumenter blant annet fra Regjeringen, politiet, PST, og kommuner i form av veiledere for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Jeg har også fått tilsendt to informasjonsskriv fra rektorer som beskriver forebyggende undervisningsopplegg med mål om å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme i de respektive skolene, som vil bli presentert i empiri-delen.

4.5. Utvalg av informanter

Blaikie (2010) viser til to forskjellige metoder for valg av kilder. Enten at forskeren foretar et tilfeldig utvalg, eller at utvalget ikke er tilfeldig. Her må det også tas stilling til om man skal

benytte seg av et utvalg en populasjon, eller hele populasjonen. I min masteroppgave har jeg foretatt et ikke-tilfeldig utvalg, av en del av populasjonen. Grunnen til dette er at målet for oppgaven er å søke svar på hvordan skolene opplever at de kan bidra i arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, samt hva som kan gjøres for å styrke dette arbeidet i skoleregiet. Dermed har det for meg vært mest hensiktsmessig å intervju dem som kan gi meg informasjon om nettopp dette. Da jeg bestemte meg for å se på skolenes rolle i arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, var det flere valg som måtte tas. Jeg bestemte meg tidlig for at studien i hovedsak skulle rette seg mot ungdomsskolene. Grunnen til at jeg valgte å avgrense studien til å primært se på ungdomsskolene, er at de er i en spesiell posisjon da de når praktisk talt alle unge i den livsfasen hvor de kanskje er mest sårbare og påvirkelige. I tillegg til dette er ungdomsskolen obligatorisk for alle ungdommer, noe som ikke er tilfellet med de videregående skolene. Ungdomsskolene er i så måte en god arena, som når bredt. Grunnen til at jeg ikke valgte å ha særlig fokus på barneskolene, var av praktiske hensyn, samt en tanke om at dette ikke var en tematikk som ble viet særlig stort fokus blant barn i så lav alder.

Valg av intervjuobjekter falt på rektorene på ungdomsskolene. Rektorene ved skolene er etter mitt syn de som har best forutsetninger til å uttale seg om skolen på et overordnet nivå. Jeg er klar over at svarene muligens ville vært annerledes dersom jeg eksempelvis hadde intervjuet lærere eller andre ansatte i skolene, men grunnet studiens omfang valgte jeg i hovedsak å legge meg på skolenes øverste nivå.

Videre måtte jeg ta stilling til hvilke skoler jeg ville inkludere i studien. Her var jeg innom flere alternativer. Til slutt landet jeg på at jeg ville ha variasjon, både når det kom til størrelse, geografisk område og elevsammensetning. Det er store variasjoner på skolene rundt om i landet både hva gjelder størrelse, ressurser og fokusområder. Noen skoler er små, mens andre skoler er store, og gjennom mitt utvalg har jeg forsøkt å inkludere ulikhetene og variasjonene som er typisk her til lands. Hadde jeg for eksempel avgrenset informantene til å kun komme fra Stavanger kommune, og hvor skolene hadde vært tilnærmet like i størrelse og innenfor samme geografiske område tror jeg at jeg ville gått glipp av mye interessant informasjon og bredde i studien.

Jeg kom også frem til at jeg ville inkludere noen skoler fra kommuner som hadde konkret erfaring med problematikken. Jeg ville også inkludere skoler med både liten og stor andel elever med innvandrerbakgrunn, samt skoler i kommuner som mottok mange asylsøkere under «flyktningkrisen». Grunnen til dette var for å få betraktninger og erfaringer fra skoler

med forskjellige utgangspunkt og elevsammensetninger, for å få frem flest mulig nyanser og perspektiver rundt tematikken.

I arbeidet med masteroppgaven var det i så måte viktig å komme i kontakt med nøkkelinformanter. En nøkkelinformant er ifølge Aase og Fossåskaret (2010) en person som har spesiell innsikt i det fenomenet som man ønsker å forske på. Å finne frem til nøkkelinformanter var noe jeg startet med tidlig i prosessen. Gjennom mitt arbeid med bakgrunnsmateriale til oppgaven hadde jeg et møte med SLT-koordinator og en telefonsamtale med en radikaliseringskontakt i politiet. Videre fikk jeg gjennom veileder og andre kontakter gode tips og jobbet meg frem til potensielle informanter som kunne dekke mine kriterier.

I arbeidet med å skaffe informanter til oppgaven utarbeidet jeg en liste over mulige informanter. Deretter sendte jeg ut en mail med informasjon om meg og mitt prosjekt, og for å forhøre meg om vedkommende var villig til å stille til intervju. Her tok jeg kontakt med rektorer fra Kirkenes i nord til Kristiansand i sør. Jeg henvendte meg til «små» og «store» skoler rundt om i landet. Her var det noe varierende respons. Enkelte svarte at de ikke hadde anledning, andre svarte ikke, og i det hele tatt var responsen via mail laber. Dermed tok jeg telefonen fatt og ringte direkte til informantene for å komme i kontakt med dem. Responsen via telefon var bedre, og mange var positive til å stille som informant. Underveis i arbeidet med å skaffe informanter og i samtaler og intervjuer med rektorer rundt om i landet ble jeg også tipset om konkrete skoler som hadde jobbet med tematikken og skoler som hadde hatt konkrete saker med bekymring knyttet til radikalisering og voldelig ekstremisme blant elever og i elevenes familier. Dette kaller Blaikie (2010) «snøballmetoden». Denne metoden kjennetegnes av at forskeren snakker med mennesker, som videre kan gi tips om andre aktører som er relevant og prate med. At jeg i noen tilfeller har benyttet meg av snøballmetoden kan muligens være en svakhet ved studien, da det er en mulighet for at informantene har henvist til andre informanter som deler samme syn eller mening som dem. Gjennom dette kan det oppstå skjevhet i datainnsamlingen, der ikke alle sider blir dekket. Til tross for dette mener jeg at studien belyser forskjellige syn og meninger.

Etterhvert fikk jeg samlet et tilfredsstillende antall informanter, som dekket mine kriterier. Hva som anses å være et tilfredsstillende antall informanter, vil variere. I følge Kvale & Brinkmann (2009) skal man intervjuer til man når et naturlig «metningspunkt». Antallet informanter må ses i lys av oppgavens innhold, formål og tilgjengelighet. Etter det 13.

intervjuet med rektorer følte jeg at jeg hadde nådd et slags metningspunkt og at mye av det samme gikk igjen i intervjuene med rektorene.

I en samtale med en rektor fikk jeg informasjon om at de på deres skole hadde en såkalt «verdensklasse», som er en innføringsklasse for nyankomne flerspråklige ungdomsskoleelever fra en rekke forskjellige land. Elevene som går i denne klassen er så godt som nyankomne i Norge, og har ulik bakgrunn både skolemessig, kulturelt, religiøst og sosialt. Mange av elevene har også kommet til landet uten sine foreldre. Av rektoren ble jeg satt i kontakt med klasseforstanderen for denne klassen og fikk ordnet et intervju med vedkommende. Grunnen til at jeg også ønsket å intervju klasseforstanderen i verdensklassen var at unge flykninger og asylsøkere, og da spesielt unge enslige flykninger som kommer til landet, av PST blir vurdert til å være svært sårbare for radikaliserings (Persen, 2016).

Som beskrevet i kapittel 2.3.1, ble jeg i arbeidet med oppgaven gjort kjent med Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme). Dette arbeidet var noe som fanget min interesse, både for å høre mer om hvordan de jobber direkte inn mot skolene, men også for å høre hvordan de som «eksperter» mener at skolene kan bidra, og hva som kan styrke arbeidet i skoleregiet. Jeg kontaktet derfor prosjektkoordinatoren for Dembra for å forhøre meg om et intervju, noe vedkommende var positiv til. Utvalget for undersøkelsen omfatter dermed 15 intervjuer, som illustrert i oversikten av informanter i tabellen i under;

Informant/Beskrivelse	Kjønn	Stilling	Om skolen	Kommune/Sted	Type intervju
Informant nr. 1	Mann	Rektor	Ungdomsskole, ca. 300 elever	Sarpsborg	Individuelt via telefon
Informant nr. 2	Kvinne	Rektor	Ungdomsskole, ca. 300 elever	Stavanger	Individuelt via telefon
Informant nr. 3	Mann	Rektor	Barneskole, ca. 400 elever	Sarpsborg	Individuelt via telefon
Informant nr. 4	Kvinne	Rektor	Ungdomsskole, ca. 200 elever	Oslo	Individuelt via telefon
Informant nr. 5	Mann	Rektor	Ungdomsskole, ca. 250 elever	Finnmark	Individuelt via telefon
Informant nr. 6	Kvinne	Rektor	Ungdomsskole, ca. 400 elever	Sandnes	Individuelt via telefon
Informant nr. 7	Kvinne	Rektor	Ungdomsskole, ca. 450 elever	Trondheim	Individuelt via telefon

Informant nr. 8	Mann	Rektor	Ungdomsskole, ca. 450 elever	Kristiansand	Individuelt via telefon
Informant nr. 9	Mann	Rektor	Barne og ungdomsskole, ca.250 elever	Liten kommune i Rogaland	Individuelt via telefon
Informant nr. 10	Mann	Rektor	Ungdomsskole, ca. 250 elever	Kristiansand	Individuelt via telefon
Informant nr. 11	Mann	Rektor	Ungdomsskole, ca. 350 elever	Fredrikstad	Individuelt via telefon
Informant nr. 12	Kvinne	Rektor	Barne og ungdomsskole, ca. 700 elever	Oslo	Individuelt via telefon
Informant nr. 13	Mann	Rektor	Ungdomsskole, ca.500 elever	Fredrikstad	Individuelt via telefon
Informant nr. 14	Kvinne	Klasseforstander	Ungdomsskole, ca. 400 elever	Fredrikstad	Individuelt via telefon
Informant nr. 15	Kvinne	Prosjektkoordinator Dembra			Individuelt via telefon

Tabell 1: Oversikt over informanter.

12 av intervjuene er med rektorer i ungdomsskoler, henholdsvis fra 9 forskjellige kommuner. 4 av skolene inngår i såkalte satsningskommuner med spesielt fokus på å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Jeg har også intervjuet en rektor ved en barneskole. Grunnen til dette var at jeg fikk informasjon om at denne skolen hadde deltatt i et pilotprosjekt, hvor skolen utviklet et undervisningsopplegg med hensikt å forebygge radikaliserings. Informantene har i denne studien valgt å bli anonymisert, noe som vil bli videre begrunnet i kapittel 4.9, som omhandler etiske hensyn.

4.6 Planlegging og gjennomføring av intervjuer

I følge Aase og Fossåskaret (2010) er intervju samfunnsforskningens mest brukte kanal for innhenting av data. Den kvalitative intervjuformen karakteriseres ved at man ønsker å få frem betydningen av informantenes opplevelser og erfaringer. Denne typen forskningsintervju viser til en samtale hvor kunnskap konstrueres i samspill mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009). Det har jeg forsøkt å gjøre gjennom det Andersen (2006) beskriver som aktiv samtalepreget intervju, som handler om at den som stiller spørsmål kontinuerlig søker å utnytte intervjusituasjonen. Ved å prøve ut egne forutsetninger, så vel som forutsetninger for informantens beskrivelser, observasjoner og vurderinger. I

tillegg til å være lyttende, skal man parallelt ta initiativ uten å overstyre eller lede svarene i en bestemt retning. Et viktig moment er som Andersen (2006) er inne på at man ikke må la informanten ta overhånd over intervjuet, og overta den aktive rollen fra den som intervjuer. Videre er det viktig at man holder seg til temaene og spørsmålene i intervjuguiden. Dette vil si at man ikke mister fokus og bruker tid på temaer som ikke er hensiktsmessige med tanke på problemstillingen som skal besvares. Dette kan være med på å øke reliabiliteten og validiteten i forskningen (Andersen, 2006). Momentene nevnt ovenfor er noe jeg under intervjuene har prøvd å være bevisst på. Blant annet prøvde jeg å ikke avbryte eller ta ordet med en gang det oppsto pauser, i tilfelle informantene hadde mer å komme med. I de tilfellene informantene snakket seg bort eller sporet helt av, prøvde jeg på en fin måte stille spørsmål fra intervjuguiden for å holde fokus på det jeg ville ha svar på.

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg tre tematiske intervjuguides. En intervjuguide for rektorene (vedlegg 2), en for klasseforstanderen i «verdensklassen» (vedlegg 3), og en for den ansatte i Dembra (vedlegg 4). Intervjuguidene delte jeg inn i fem hovedtemaer. De fem kategoriene i intervjuguiden ble utformet i sammenheng med mine fem forskningsspørsmål. Dermed tar første kategori i intervjuguiden utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet, som omhandler hva informantene legger i begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme, og hvilken grad disse blir diskutert på skolene. Videre tar neste kategori i intervjuguiden utgangspunkt i mitt andre forskningsspørsmål som søker svar på hvordan skolene ser på seg selv som en aktør, og hva de kan bidra med i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Den tredje kategorien i intervjuguiden henger sammen med tredje forskningsspørsmål som omhandler skolene sitt fokus på, og om kunnskapen om forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolene.

Den fjerde kategorien i intervjuguiden tar utgangspunkt i det fjerde forskningsspørsmålet som omhandler samarbeid med andre aktører i lokalsamfunnet. Mens den siste kategorien tar for seg mitt siste forskningsspørsmål som går på utfordringer skolene ser i dette arbeidet, og forslag til tiltak som kan sette skolene i bedre stand til å jobbe mot radikaliserings og voldelig ekstremisme.

Innenfor de fem kategoriene i intervjuguiden utarbeidet jeg forskjellige spørsmål, som henger logisk sammen med de ulike kategoriene og forskningsspørsmålene. Som nevnt ovenfor hadde jeg i forkant av intervjuene et møte med SLT-koordinatoren i Stavanger kommune, samt en telefonsamtale med radikaliseringskontakten i Sør-Vest politidistrikt. Dette gjorde jeg som et forarbeid, for å forhøre meg om forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og voldelig

ekstremisme, samt deres erfaringer knyttet til skolens arbeid med problematikken. Dette var også til god hjelp i utviklingen av intervjuguidene, da det ga meg gode ideer til hva som kunne være hensiktsmessig å spørre om, og en større forståelse av hvordan det helhetlige forebyggingsarbeidet foregår.

Jeg har i intervjuene benyttet meg av en semistrukturert intervjuguide. I følge Andersen (2006) er den semistrukturerte intervjuformen en samtale hvor den som intervjuer kan komme med eventuelle tilleggsspørsmål utover den intervjuguiden som allerede er laget. Ved å benytte semistrukturerte intervju vil en kunne være mer fleksibel med hensyn til å stille oppfølgingsspørsmål underveis og dermed ikke være så låst til intervjuguiden. Under intervjuene fulgte jeg ikke intervjuguiden slavisk, men stilte spørsmålene der det falt seg naturlig, for å få en god flyt. Jeg prøvde å være flink til å stille fordypnings- og oppfølgingsspørsmål der det passet, eller dersom jeg ikke helt forsto meningen i det som ble sagt. I tillegg har informantene kunne utdype på steder der det har vært nødvendig. Dette anser jeg for å være en styrke i innhenting av relevant data.

Grunnen til at jeg har foretatt enkeltintervjuer er for å få snakke i fred og ro med den enkelte informant. Dersom jeg skulle intervjuet flere samtidig ser jeg for meg at enkelte hadde vært mer aktive og pratsomme enn andre. Dette kunne i så måte ført til at jeg ikke fikk med meg all den informasjonen jeg ønsket fra de enkelte informantene. I tillegg til dette kan det også være at enkelte føler seg ukomfortable med å bli intervjuet i grupper, noe som kan føre til at de blir mindre aktive og holder tilbake relevant informasjon.

Før selve intervjuene snakket jeg med alle informantene på telefon. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det, var som nevnt ovenfor at responsen på mail var laber, men også for å unngå misforståelser, sånn at jeg kunne få mest mulig ut av hvert enkelt intervju. Her fikk de informasjon om meg, formål med oppgaven og selve intervjuet, sånn at jeg slapp å bruke mye tid på dette i selve intervjuet. Alle informantene fikk før intervjuene også tilsendt informasjon og samtykkeskjema på mail (vedlegg 1). Her fikk de også tilbud om å få tilsendt intervjuguiden, noe fire av informantene ønsket. Grunnen til at jeg ikke sendte intervjuguiden sammen med informasjon og samtykkeskjemaet var at jeg ikke ønsket at informantene skulle forberede «politisk korrekte» svar og lese seg opp på forhånd, for å sette seg selv og de respektive skolene i et godt lys. Jeg ønsket at informantene skulle snakke «rett fra leveren» og svare på den måten som falt seg naturlig for å få mest mulig ærlige svar ut fra deres opplevelser og meninger. Sett i ettertid tror jeg dette var et godt valg.

Ved oppstart av intervjuene startet jeg med å igjen presentere meg selv, mitt formål med oppgaven, en kort gjennomgang taushetsplikt, anonymisering og samtykkeskjemaet som jeg hadde informert om via mail. Videre forsikret jeg meg om at bruk av opptaker var greit, noe jeg også hadde informert om på forhånd. Grunnet store geografiske avstander og travle rektorer ble samtlige intervjuer foretatt over telefon. I utgangspunktet hadde jeg planer om å intervju rektorene som holdt til i mitt nærområde ansikt til ansikt, men av uforutsette grunner, som møter og sykdom lot det seg ikke gjennomføre, dermed ble også disse tatt over telefon.

Intervjuene ble utført i perioden mellom 20 mars til 25 april, 2017. Varigheten på selve intervjuene var mellom 25 og 75 minutter. Enkelte av informantene pratet veldig mye og tok seg god tid til å utdype, mens andre var kortere i svarene og hadde mindre tid til rådighet. I alle intervjuene fikk jeg gjennomgått stort sett alle spørsmålene i intervjuguiden.

4.7 Datareduksjon og analyse

I følge Blaikie (2010) er det siste kjerneelementet i forskningsdesignet en spesifisering og begrunnelse av metodene som blir anvendt for å redusere og analysere dataene. Analyse innebærer at innsamlet data blir gjennomgått, og at en videre prøver å skape mening ut av disse. For å få en passende form til analysen trenger data som er produsert i de fleste metoder en manipulasjon, noe man kan benytte seg av datareduksjon til (Blaikie (2010)).

Datareduksjon og analyse står i et sirkulært forhold til hverandre noe som vanskeliggjør skillet mellom analysen og reduksjonen av data. Innenfor kvalitativ forskning finnes det flere måter en kan redusere data på.

I intervjuene har jeg benyttet meg av båndopptaker på telefonen, via et program som tok opp samtalene på telefonen. Dette var for å sikre at jeg ikke gikk glipp av eller glemte viktig informasjon som fremkom i intervjuene. Jacobsen (2005) viser til at bruk av båndopptaker gjør det mulig for forskeren å konsentrere seg om å være lyttende og interessert under intervjuet, uten å måtte bekymre seg over at informasjon som fremkommer blir glemt eller gjengitt på en ukorrekt måte. I etterkant av intervjuene har jeg transkribert dataene umiddelbart, mens jeg fortsatt har detaljene friskt i minne. Arbeidet med å transkribere var en tidkrevende prosess, som resulterte i over 140 sider tekst. I enkelte intervjuer kunne det være noe vanskelig å få med seg hva som ble sagt, noe som førte til at jeg måtte bruke en del tid på spole tilbake for å høre nøye etter hva som ble sagt.

Etter jeg hadde gjort meg ferdig med transkriberingen har jeg videre skrevet en sammenfatning og kategorisert data etter innhold og tema, for å få en bedre oversikt over de forskjellige empiriske funnene. For å sortere, kategoriserte jeg informasjonen ut fra de fem kategoriene fra intervjuguidene, som har sammenheng med de ulike forskningsspørsmålene.

Her gikk jeg grundig igjennom de transkriberte intervjuene, mens jeg underveis noterte og brukte markeringstusjer med forskjellige farger ut i fra hvilken kategori spørsmålene og svarene falt inn under, noe som hjalp meg å lage et ryddig oppsett. Dette er i samsvar med hva Blaikie (2010) betegner som åpen koding, som dreier seg om å dele dataene inn i kategorier. I presentasjonen av empirien har jeg valgt å beholde samme strukturen som hovedkategoriene i intervjuguiden, som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg presenterte i kapittel 3.5. Grunnen til dette var at jeg vurderte det til å øke leservennligheten gjennom å lage et ryddig og systematisk oppsett. Her vil det også bli vist til sitater, som på en god måte tydeliggjør ulike meningsytringer.

4.8 Validitet og reliabilitet

Når en samler inn empiri til en undersøkelse er det to krav som alltid må tilfredsstilles. Empirien må være gyldig og relevant (valid) og den må være pålitelig og troverdig (reliabel).

Validitet handler om at vi faktisk måler det vi ønsker å måle, at det oppfattes som relevant. Dette omtales gjerne som begrepsgyldighet, intern gyldighet og ekstern gyldighet (Jacobsen, 2005). I motsetning til i kvantitative metoder så mener Jacobsen (2005) at åpenhet er et stikkord i den kvalitative metoden. Som følge av at man ikke påtvinger informantene faste spørsmål og faste svaralternativer viser Jacobsen (2005) til at kvalitative tilnæringer ofte vil ha høy begrepsgyldighet. I denne studien har jeg prøvd å stille åpne spørsmål til informantene, og følge opp dersom det er noe som har vært uklart eller som jeg ikke helt har forstått. Jeg har også, så langt det lar seg gjøre, latt informantene snakke fritt og uten å avbryte eller legge føringer for svarene, noe jeg anser som en styrke. Spørsmålene i intervjuguidene er som nevnt delt inn i kategorier som tar utgangspunkt i hvert enkelt forskningsspørsmål. Gjennom dette har jeg forsøkt å formulere gode spørsmål, som jeg mener belyser forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Intern gyldighet handler om hvorvidt vi har dekning i dataene, før vi trekker konklusjoner. Dette kan gjøres ved at undersøkelse og konklusjoner kontrolleres av andre, eller kritisk gjennomgang av resultatene selv (Jacobsen, 2005). Som nevnt ovenfor benyttet jeg meg av båndopptaker under intervjuene noe jeg anser som en styrke. For det første førte dette til at jeg

har kunne hatt fullt fokus under intervjuene, vært mer aktiv til å stille oppfølgingsspørsmål. Dersom jeg skulle skrevet notater under intervjuene ville dette vært et forstyrrende element som kunne ført til at jeg hadde gått glipp av viktig informasjon. For det andre har jeg også kunne dobbeltsjekke, ved gå tilbake i opptaket dersom noe har vært uklart. At jeg umiddelbart etter intervjuene satte meg ned og transkriberte ord for ord tror jeg også er en styrke, da jeg har hatt intervjuene ferskt i minne mens jeg har transkribert. Som jeg vil komme nærmere inn på under kapittel 4.9, har også den ene informanten lest igjennom og godkjent poenger og sitater som blir brukt i oppgaven, noe som var ønskelig fra informanten sin side. Jeg har også vært i kontakt med andre informanter i etterkant av noen intervjuer, for å sikre at informasjonen som fremkom av intervjuet samsvarte med måten jeg forstod det.

Ekstern gyldighet handler om hvorvidt funnene i studien kan generaliseres. Jacobsen (2005) viser til at kvalitative metoder sjelden har til hensikt å generalisere. Hensikten med min studie har ikke vært å generalisere, men kanskje kan jeg se noen tendenser, som kan si noe om den generelle oppfatningen av hvordan skolene opplever at de kan bidra til å forebygge og motvirke radikaliserings og voldelig ekstremisme, samt hva som kan gjøres for å styrke dette arbeidet i skoleregiet. Dette kan muligens medføre at de inkluderte skoler kan peke på styrker og svakheter arbeidet, som videre kan gjøres synlig for andre. Som nevnt i kapittel 4.5 ønsket jeg i denne studien variasjon, både når det kom til størrelse, geografisk område og elevsammensetning. Grunnen til dette var at skolene her til lands er veldig forskjellige. Dette anser som en styrke for å få frem ulike syn og nyanser.

Når det gjelder pålitelighet og troverdighet refererer dette til at undersøkelsen må være til å stole på. Et spørsmål i den forbindelse er om en ville fått samme resultat om en hadde gjennomført samme undersøkelse mer enn én gang (Jacobsen, 2005) For å vurdere påliteligheten kan en utover å spørre seg om man ville kommet frem til de samme resultatene ved å repetere undersøkelsen, videre spørre seg om det er trekk ved selve undersøkelsen som kan ha påvirket resultatene, en såkalt undersøkelseeffekt (Jacobsen, 2005).

Når det gjelder undersøkelseeffekt kan det muligens tenkes at det kan hatt betydning at noen av informantene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd. Etter mitt syn kan dette både tenkes å ha positive og negative effekter Av positive effekter kan det tenkes at de fikk tenkt igjennom på forhånd hva de selv mente om de forskjellige spørsmålene, noe som kan ha ført til at jeg fikk mer utdypende og reflekterte svar. På en annen side kan det også tenkes at dersom informantene hadde måtte svare mer spontant kunne dette ført til at de hadde svart mer «rett fra leveren», som jeg var inne på ovenfor. At informantene ble anonymisert kan muligens

tenkes å være positivt med tanke på at de ble mer villige til å gi informasjon og ikke var redde for å sette seg selv eller sin skole i et dårlig lys. Dersom informantene hadde blitt omtalt med navn og hvilken skole de jobbet på, ville dette kanskje medført at de hadde vært mer restriktive og forsiktige i uttalelsene.

En annet element er at det kan være en ulempe at intervjuene er foretatt via telefon, og ikke ansikt til ansikt. Det kan det sies å være negativt at aspekter som for eksempel kroppsspråk og mimikk ikke kunne observeres. At noen av informantene har kommet gjennom «snøballmetoden» og ikke et tilfeldig utvalg kan tenkes å hatt en betydning, som jeg tidligere var inne på. Imidlertid var dette nødvendig for å dekke mine kriterier.

4.9 Etiske hensyn:

Av etiske hensyn viser Jacobsen (2005) til tre grunnleggende prinsipper; krav om informert samtykke, krav om privatliv og krav om å bli gjengitt på en korrekt måte. Før hvert intervju har jeg med bakgrunn i dette sendt ut informasjons og samtykkeskjema til informantene. Her ble informantene blant annet informert om at jeg ønsket å benytte meg av båndopptaker, og hvorfor dette var ønskelig fra min side. Dette forsikret jeg meg om at var greit også under oppstart av selve intervjuet. Ingen av informantene hadde noen innvendinger mot dette.

I denne masteroppgaven er ingen av informantene gjengitt med navn. Informantene blir omtalt ut i fra hvilken stilling de har, men hvilken skole de jobber på vil ikke fremgå.

Grunnen til dette er at jeg vurderte det til å være lettere å skaffe informanter dersom de blir anonymisert, samtidig som jeg vurderte det som at å anonymisere informantene ikke påvirker resultatet i denne studien. Noen informanter var også klare på at de ville bli anonymisert.

Informanten fra Dembra vil bli omtalt ut fra stillingen som «prosjektkoordinator i Dembra». Dette har informanten samtykket til. Jeg sendte også sitatene og poengene jeg ville bruke i oppgaven til vedkommende. Dette leste informanten igjennom, og godkjente at jeg kunne ta med i oppgaven. Dermed mener jeg at kravet om privatliv er ivaretatt.

For å opprettholde kravet om korrekt gjengivelse ble alle intervjuene tatt opp med båndopptaker, og transkribert i etterkant. Dette informerte jeg om under oppstart av intervjuet. Det anså jeg som viktig for at informantene skulle føle seg trygge på at de ble gjengitt på en korrekt måte.

5.0 EMPIRI

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra mine intervjuer, samt informasjon fra dokumenter som jeg har fått tilsendt fra mine informanter. Empirien vil bli presentert i fem deler, og følger samme struktur som forskningsspørsmålene og intervjuguidene.

Avslutningsvis vil jeg kort oppsummere mine funn. Det er viktig å påpeke at dette er et begrenset utvalg rektorer sine synspunkter, og at resultatene i så måte ikke er generaliserbare. Jeg er klar over at muligheten for at svarene kunne vært annerledes dersom andre informanter, eksempelvis lærere hadde blitt inkludert i studien.

5.1 Begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme

FS 1: Hva legger informantene i begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme og i hvilken grad blir begrepene diskutert på skolene?

I intervjuene så jeg det som hensiktsmessig å starte samtalen med å spørre informantene om hva de selv legger i begrepene og deres forståelse av hva de faktisk skal bidra til å forebygge. På bakgrunn av dette vil jeg starte med en kort redegjørelse av hva informantene la i selve begrepene, og videre om tematikken blir diskutert internt og inkludert i undervisningen.

5.1.1 Informantenes forståelse av begrepene

Hva de forskjellige informantene la i selve begrepene var ganske varierende. For å illustrere forskjellene vil jeg vise til svarene til to av informantene. På spørsmål om hva rektorene legger i begrepet **radikaliserings** svarte den ene følgende;

«Det har jeg for så vidt ikke tenkt over, sånne spørsmål må jeg forberede meg bedre på».

Den andre informanten hadde et mer utdypende svar;

«Jeg har nok en definisjon som sikkert samsvarer med det som ellers måtte være i samfunnet, at radikaliserings innebærer en tiltrekning, eventuelt at denne personen endrer meninger, holdninger og verdier som går mer i en eller annen mer ekstrem retning og som da ikke er allmenn akseptert i vårt samfunn og som strider imot det norske samfunnets verdigrunnlag».

Noe som imidlertid går igjen fra mange av informantene er at radikaliserings handler om holdnings-endrings som avviker fra det «normale», og å bli ytterliggående innenfor en religion eller ideologi. Videre blir det satt i sammenheng med aksept for vold og å bli villig til å bruke vold og trusler for å oppnå det de tror på. Enkelte peker også på at det kan ha sammenheng med politikk, mens en informant beskriver det som å bli «hjernevasket».

Når det gjelder begrepet **voldelig ekstremisme** viser informantene stort sett til at det omhandler selve voldshandlingene som blir utført, spesielt terror-angrep, for å oppnå noe man

«brenner for». Voldelig islamistisk ekstremisme er det som i størst grad blir satt i sammenheng med voldelig ekstremisme. Til tross for dette er også informantene klare på at det finnes høyreekstremistiske «fløyer» som er voksende i Europa, men også her til lands.

5.1.2 Om begrepene blir diskutert i personalgruppen og på skolen

Videre rettet jeg fokus på om dette var begreper som ble diskutert internt i personalgruppen og på skolen. Også her var svarende veldig varierende. En informant svarte kort og greit;

«Nei det gjør det ikke. Det er ikke satt på agendaen, for å si det sånn».

Enkelte informanter svarte at dette ble diskutert rett som det var. En informant viste til viktigheten av å ha diskusjoner for å skape en felles forståelse av begrepene og uttalte følgende;

«Sånn generelt sett så tror jeg det handler om å få definert noen begreper. Jeg tror det er viktig at vi voksne først er enige i hva vi legger i forskjellige begreper, så tror jeg at vi skal snakke med elevene om det, sånn at vi har det samme språket når vi snakker om dette her. Det tror jeg er veldig viktig, sånn at vi ikke snakker rundt hverandre og misforstår hverandre av den grunn, det er jo ikke noen enkle ting, så vi kan jo ikke ta for gitt at elevene lærer dette her hjemme sånn sett».

Noe som imidlertid går litt igjen i intervjuene, er at rektorene i forskjellige fora har diskutert begrepene og problematikken, men at det i mindre grad settes av tid til dette internt på skolene. Noen informanter fortalte at de hadde diskutert hvordan en skal forholde seg når en møter ekstremistiske holdninger, men at dette nok måtte bli diskutert mer. Samlet sett fremgår det av mine intervjuer at voldelig ekstremisme blir diskutert i lys av hendelsene rundt om i verden. Radikalisering blir i liten grad diskutert blant de ansatte, med mindre en har hatt konkrete saker eller bekymringer knyttet til elever eller i nærmiljøet.

5.1.3 Om begrepene og tematikken blir inkludert i undervisningen

Også her var svarene svært varierende og det var tydelige forskjeller fra skole til skole. Noen svarte at dette var tatt inn i undervisningen og ble diskutert med elevene på en systematisk måte. Rektorer ved to ungdomsskoler fortalte at de hadde eget undervisningsopplegg som tok for seg temaet, med hensikt å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme. Bakgrunnen for dette var at skolene tilhørte en såkalt «satsningskommune» mot radikalisering og voldelig ekstremisme. Også rektoren ved barneskolen jeg intervjuet fortalte at kommunen de tilhørte var med i et satsnings-prosjekt for å motvirke radikalisering i kommunen, og at de hadde utviklet et opplegg med hensikt å forebygge radikalisering blant elevene. Disse oppleggene vil

jeg beskrive nærmere i kapittel 5.2. Andre informanter fortalte at begrepene ikke ble viet fokus i undervisningen eller diskutert med elevene, og så heller ikke nødvendigheten av det per dags dato. Blant annet uttalte en rektor følgende;

«Vi har ikke kommet så langt at vi har sittet å diskutert om vi skal jobbe med begrepene og bruke det som tematikk, og legge mye vekt på det. Jeg tror faktisk ikke vi er der».

Samlet sett fremgår det av intervjuene at det er store forskjeller på om begrepene og tematikken blir inkludert i undervisningssammenheng. Mye av ansvaret blir tillagt hver enkelt lærer hvorvidt det tas opp og inkluderes i undervisningen. Diskusjoner rundt dagsaktuelle temaer som terrorangrep og Syria-krigen blir av en del informanter fremhevet som en måte å trekke inn og diskutere med elevene, uten at «radikalisering og voldelig ekstremisme» står på fag-planer eller læreplaner. Imidlertid var det stor enighet om at samfunnsfag og KRLE var et forum hvor tematikken kunne bli inkludert på en naturlig måte.

5.2 Skolenes rolle og bidrag

FS 2: Hvordan forstår rektorene skolens rolle i forebyggingsarbeidet mot radikalisering og voldelig ekstremisme, og hva mener de at skolene kan bidra med i dette arbeidet?

I Regjeringens handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme blir skolene utpekt som en viktig aktør. Med bakgrunn i dette ville jeg høre hvordan rektorene ved skolene forstår sin rolle, hva de tenker bør være skolen sin rolle og hva de faktisk kan bidra med.

5.2.1 Informantenes syn på hvorfor skolene blir tillagt en rolle

På spørsmål hvorfor informantene tror skolene blir tillagt en viktig rolle i arbeidet med å forebygge og motvirke radikalisering og voldelig ekstremisme er samtlige av informantene inne på at de er den arenaen som «når alle barn og unge», og at alle har en plikt til å gå på skolen. Dermed når skolen bredt. Det blir av mange poengtert at skolen ser elevene mye og er i daglig kontakt med dem, noe som gjør at de raskt kan fange opp endringer blant enkeltelever. Dette i kombinasjon med at man generelt sett må begynne tidlig for å lykkes i forebyggingsarbeid, gjør at informantene ser at de er i en unik posisjon til å kunne bidra.

Igjennom intervjuene har informantene fortalt om egne erfaringer med tematikken. Blant annet har informantene fortalt om bekymring knyttet til ekstreme holdninger og radikalisering blant enkeltelever og foreldre. Om tidligere elever som har endt opp som fremmedkrigere. Om bombetrusler mot en skole. At faren til en elev sluttet seg til en ekstremistisk gruppe og reiste utenlands for å krige mot IS. Om ekstremistiske grupperinger som har vært aktive i nærmiljøet og mot skolene. Og at det med tiden er et økende fokus på alvorlige tilsiktede

hendelser som «skole-skyting» og terrorisme, noe som har ført til at en god del skoler har fått installert «terroralarm». Overnevnte beskrivelser blir satt i sammenheng med at skolene blir tillagt en rolle og vist til som grunner til at skolene inkluderes i arbeidet. Utover det peker også mange på «det som skjer rundt om i verden i dag» og at ekstreme holdninger og handlinger er blitt en del av hverdagen, som det må arbeides for å motvirke, også i skolene.

Det vises til at skolene i kraft av sin posisjon får en førstehåndskjennskap til mye som beveger seg i ungdomsmiljøet, og at det er få andre med unntak av familien som står så nært ungdommene og kan oppfatte hva som skjer. Ved bekymring kan de melde fra, og står i en veldig bra posisjon til å både påvirke og legge til rette for samarbeid. Noen av informantene pekte også på at det finnes en del avvikende og skremmende holdninger blant foreldre. Skolene blir derfor beskrevet til å ha en sentral rolle i å skape gode holdninger og kunnskap blant elevene, hvorav en informant uttalte;

«Det er jo for å sikre kunnskap om temaet fordi at de mener at dersom vi bare overlater dette til foreldrene så blir det mye forskjellig og veldig mye rart. Derfor tror jeg også det er viktig at vi blir en katalysator, eller et korrektiv da i forhold til det mange unge opplever og hører hjemme».

Viktigheten av dette var også noe en annen informant belyste. Vedkommende fortalte om en gutt som kom inn til han og pratet om at faren hadde dratt utenlands for å kjempe mot IS. I samtalene med gutten gikk det blant annet frem at gutten hadde sett «alt som var» av halshugginger på youtube, noe han hadde begynt å se på allerede i 5. klasse. Faren til gutten mente det var bra at sønnen så dette, sånn at han visste hva som foregikk der nede.

Noen informanter svarte at det er uunngåelig at skolen skal ha en rolle i arbeidet, og at det er en av de endringene som norsk grunnskole må ta opp i seg. At skolene har en stor påvirkningskraft på elevene går også igjen i intervjuene. Spesielt fremheves dette av informanten som er klasseforstander for den såkalte «verdensklassen». Her vises det til at en del elever i klassen har kommet til Norge uten foreldre, og derfor bor på institusjoner hvor de ikke har noen særlig relasjon til de ansatte. I lys av dette uttalte informanten at de opplever veldig ofte at elevene hører mer på dem enn de som jobber der de bor.

Imidlertid er det sprikende hvilken rolle informantene tenker at skolene skal ha, hvordan de kan bidra og hvor mye ansvar som skal tillegges skolene i arbeidet. Hvorav en av informantene svarte følgende;

«Jeg tenker at skolen bør bli inkludert, men hvilket ansvar som blir tillagt skolen, det bli en annen sak tenker jeg, men at det bør være en arena hvor dette blir tatt med, ja! Men hvilket ansvar er jeg mer skeptisk til».

Samlet sett var det bred enighet blant informantene om at skolene skal inkluderes i forebyggingsarbeidet. Imidlertid problematiseres det at det tidvis oppleves som at skolen skal løse alle samfunnsproblemer, fordi det er så enkelt å dytte alt over på skolen.

5.2.2 Meninger om skolens rolle og bidrag i arbeidet

Hva som bør være skolens rolle i arbeidet genererte veldig mye data og forskjellige svar.

Noen av informantene mente mye om dette, mens andre svarte at de rett og slett ikke visste og at dette var noe de ikke hadde tenkt så mye over. Enkelte av informantene mente at det i bunn og grunn handlet om et generelt forebyggende arbeid på lik linje med rus og kriminalitet.

De svarene som gikk mest igjen på spørsmålet om hvilken måte skolene kunne bidra i dette arbeidet var at skolen har en veldig viktig rolle med «inkludering, å fostre demokratiske holdninger, forhindre utenforskap, respekt og forståelse for andre mennesker, religioner og kulturer». Andre mente imidlertid at dette var en problematikk som krever en større bevissthet og peker på at skolene også har en viktig rolle og et ansvar for å avdekke, oppdage, melde fra og samarbeide på en god måte med andre instanser. En av informantene hadde følgende mening om skolens bidrag;

«Det å være beredte på hva du skal se etter, være beredt på hvem du skal kontakte, og ha et undervisningsopplegg som gjør at det blir drøftinger i klasserommet hvor noen «avslører seg» i hermetegn, i forhold til spesielle holdninger og sånt noe da. Og at vi er skolerte i det, rett og slett når vi går inn i arbeidet, og ikke bare gjennomfører et undervisningsopplegg og lukker døra og går, men at vi går inn med litt sånn observasjonsfokus og hører litt nøye etter og sånt noe for å høre på ytringer til elevene, det tror jeg er det vi kan avhjelpe mest med».

Noen informanter påpeker at en del holdninger også kan avdekkes gjennom elevenes skriftlige arbeid, spesielt de elevene som er litt stille og innesluttet. Enkelte mener at ansatte må være litt på jakt etter det, hvor en av informantene svarte følgende;

«Det å være veldig obs på det, og se etter det og være litt på jakt etter det som voksne som omgås ungdommene våre i skolehverdagen. Altså det er den delen som er den viktigste delen av det. Å fange opp det i forhold til den utviklingen og endringen av venner, og endring av holdninger og sånne type ting, så det er mer den hverdagsobservasjonen og det å se endringer hos ungdommen og være i tett dialog med foresatte gjennom utviklingssamtaler og sånne ting, det er det mest forebyggende og den raskeste veien å komme tett på».

Videre blir det poengtert at dette også krever at lærerne har kunnskap og fokus på temaet, noe jeg vil komme nærmere på i kapittel 5.3.

Det fremkommer at mange av rektorene også mener at skolene har en viktig rolle i at å tørre å ta diskusjonene, og konfrontere radikale og ekstreme holdninger. Gjennom dette kan skolene, som en informant var inne, på fungere som et «korrektiv». En av informantene uttalte i den sammenheng at; «Jeg tror nok at man kanskje har en del unnlaterer rundt omkring rundt dette her» og argumenterer for viktigheten av å tørre å ta diskusjonene, konfrontere og snakke med dem det gjelder om holdningene, enten det gjelder elever eller foreldre.

Relasjonsarbeid blir også fremhevet som viktig, og at de ansatte skal være gode forbilder og rollemodeller for elevene. Enkelte informanter mener dette er spesielt viktig med elever fra andre land og kulturer, og at det å ha en flerkulturell personalgruppe med ansatte med ulike bakgrunner anses som fordelaktig både i forhold til elevene, men også foreldrene.

Jeg stilte også spørsmålet om hva som bør være skolen sin rolle i arbeidet mot radikaliseringsprosjektkoordinatoren i Dembra. Her svarte informanten at skolens rolle i hovedsak bør være den brede forebyggingen som retter seg mot alle elever, og som går på å skape demokratisk deltagelse, skape rom for kritisk tenkning og åpen kommunikasjon. Videre blir det vist til at skolen er en god arena for å bygge uenighetsfellesskap, hvor man kan øve seg i å møte et mangfold av meninger. Det blir poengtert at dersom skolene skal «lete etter radikaliseringsprosjekt» kan det komme i veien for å tenke kritisk, bryte opp og nyansere meningsinnhold.

Samlet sett fremgår det av empirien at det er relativt ulike meninger om hva som bør være skolens rolle, og hva de kan bidra med. I det hele tatt virker det til å herske en viss forvirring rundt hva som egentlig skal være skolens rolle og hvordan de på best mulig måte kan bidra. I et intervju med en av rektorene ble nettopp dette satt ord på;

«Jeg føler kanskje vi også, med flere venter litt på noe mer ovenfra, altså noe enda mer konkret gjerne. På en måte, hva blir rollen og hvilken rolle er det forventet at vi har, enda mer konkretisert altså. For det er lett å si at skolene har en rolle, men HVA er rollen!?

5.2.3 Skolens nåværende arbeid med tematikken

Kun et fåtall av informantene svarer at de jobber spesielt med å forebygge radikaliseringsprosjekt og voldelig ekstremisme. Andre informanter har en bevissthet rundt at dette er et tema som skal jobbes med, men at det fortsatt er i startgropen, hvorav en av informantene fortalte at;

«Dette er et område som også ligger inne i kommunen som vi skal ha retningslinjer på, som ennå ikke er kommet, så vi har snakket om det, men vi har ikke jobbet med det og har ikke hatt det på dagsorden og jobbet grundig med det, det har vi ikke, men det er et ønske fra de ansatte og vi har sagt at vi kommer tilbake til det, men vi har ikke konkretisert det».

Også andre informanter svarer at dette er et litt uavklart område, som de ikke helt vet hvordan de skal jobbe med. I lys av dette etterlyses klarere føringer for hvordan, da skolene blir beskrevet til å ha en rolle fra Regjeringen sin side. Det blir av en del informanter vist til at dette er en vanskelig tematikk, som foreløpig er lite konkretisert.

Andre skoler jobber mer aktivt, og setter tematikken høyt på dagsorden. Som tidligere nevnt har to av ungdomsskolene egne undervisningsopplegg, som et ledd i å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Dette er undervisningsopplegg som blir gjennomført i samfunnsfag i 9. klasse på den ene skolen og i 10. klasse på den andre skolen.

Undervisningsopplegget er utarbeidet av seksjon for utdanning og oppvekst i den aktuelle kommunen som begge er en del av (Se vedlegg 5). Undervisningsopplegget og en prosjektbeskrivelse av det, fikk jeg tilsendt av den ene rektoren i etterkant av intervjuet. Her går det frem at bakgrunnen for undervisningsopplegget er det økende fokuset på radikaliserings, ekstremisme og hatkriminalitet blant politikerne og innbyggerne i den gjeldende kommunen. Undervisningsopplegget er ment som et utgangspunkt for dialog, refleksjon og bevisstgjøring om radikaliserings og ekstremisme med elevene. Dette gjøres både i timene, men også gjennom gruppearbeid hvor elevene får utdelt ulike caser om eksempelvis «sinte ungdommer», som skal diskuteres.

Som tidligere nevnt fortalte også rektoren ved barneskolen jeg intervjuet at kommunen de tilhørte var med i et pilot-prosjekt for å motvirke radikaliserings i samfunnet. Rektoren ved denne skolen tilhørte en annen kommune enn de to overnevnte rektorene. På denne skolen hadde de en litt annen tilnærming. Jeg fikk også tilsendt prosjekt-skissen for deres opplegg fra rektoren. I prosjektbeskrivelsen vises det til at radikaliserings er et relativt nytt begrep i den norske skolen og at det ikke er et tema som er løftet opp i skolehverdagen, men at temaet lett kan legges inn under de allerede eksisterende planene skolen har. Det fremgår av planen at: *«Det vi må, er å bli mer bevisste på dette temaet»*. Det beskrives videre at grunnen er det økende negative fokuset på «andre», om det så er rase, legning, religion. Videre poengteres det at undersøkelser viser at hat-prat og netthets er utbredt, og at radikaliserings og voldelig ekstremisme er økende.

I forordet i prosjektbeskrivelsen framgår det at;

«Vi tror at barneskolene og deres opplæring kan være bidragsyttere i kampen mot radikaliserings og derfor har vi laget en mal for et opplegg som kan brukes i barneskolen for å hjelpe elevene til å reflektere og vurdere situasjoner alle kommer opp i. Vi tenker at barneskolens viktigste bidrag til dette er at de lærer å anvende kjent kunnskap og lære å vurdere ny informasjon. Til dette tenker vi at den filosofiske samtalen kan bidra».

Som følge av dette har skolen selv utviklet et forebyggende undervisningsopplegg med målsetning om å skape innsikt, toleranse og demokratiforståelse gjennom en metodisk tilnærming som baserer seg på «filosofiske samtaler» i klasserommene. I disse «filosofiske samtalen» med elevene er hensikten å skape en arena for dypere samtale og utforskning av egne og andres meninger, verdier og holdninger. I intervjuet med rektoren forteller han at de har utarbeidet en liste med ulike tema knyttet til toleranse og radikaliserings i de filosofiske samtalen med elevene. Eksempelvis kan temaene være demokrati, rasisme, diskriminering, utenforskap med mer.

Det poengteres i prosjektbeskrivelsen at det er viktig med en forankring hos alle lærere og i ledelsen for at dette skal fungere, og at dette er et arbeid som skal ligge til grunn for alt skolen gjør. Dette var også rektoren inne på i intervjuet;

«Mange kommuner rundt her laget et opplegg mot radikaliserings, men det de har laget har primært vært et sånn en times-opplegg eller et par timers-opplegg, det var noe som vi i gruppa vår her på skolen synes var litt sånn nytteløst da, egentlig».

Videre forteller han at dette er en helhetlig tankegang på skolen som skal bidra til å få elevene til å bli mer bevisst på hvordan deres innvirkning på andre er.

Som følge av dette vises det i prosjektbeskrivelsen til viktigheten av at dette;

- Snakkes om / diskuteres på plandager
- Tas opp jevnlig på personalmøter
- Er et av punktene som ofte diskuteres på team/trinnmøter.
- Involvere foreldre / FAU / SU

Oppsummert fremgår det av denne studien at skolene på det nåværende tidspunkt jobber forskjellig med tanke på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Noen av informantene mener at dette er et tema som bør tas inn i undervisningen, andre ikke.

5.3 Fokus og kunnskap på tematikken i skolene

FS 3: I hvilken grad har rektorene og ansatte på skolene fokus på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme og hvordan opplever de sin kunnskap på dette området?

Som nevnt ovenfor var det en utbredt enighet blant informantene om at skolen burde ha en rolle i arbeidet med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Men har rektorene og skolene fokus på tematikken og kunnskapen som trengs?

5.3.1 Rektorenes og skolene sitt fokus på tematikken

I intervjuet med prosjektkoordinator i Dembra var informanten inne på at en bevisstgjøring blant både ledelsen og de ansatte er et sentralt element i forebyggingsarbeidet som skjer i skolene. Når jeg spør om rektorene og skolene har fokus på problematikken var det også her svært sprikende svar. En rektor ved en ungdomsskole i Oslo svarte kort og greit;

«Nei, det vil jeg ikke si».

Også andre informanter var ærlige på at dette ikke var et tema som opptok dem og at dette foreløpig ikke var noe fokusområde på skolen, blant annet uttalte en av rektorene følgende;

«Jeg ser at jeg er ikke akkurat inni dette her, jeg er ganske på sidelinjen, men det er vel kanskje også greit å få med seg i en undersøkelse.»

En annen rektor hadde et helt annet utgangspunkt og var veldig klar på at dette var et fokusområde for både han som rektor, men også for skolen og kommunen som helhet;

«Ja vi har det! Som sagt så er vi med i det «tett på» opplegget til kommunen, så etter hver samling så har vi en liten økt med personalet på det. Så vi forbereder oss på det, så unngår vi på en måte å skape frykt, men vi prøver å opplyse både hverandre og i samarbeid med elevene, sånn at vi ikke ender opp med fordommer og frykt»

Videre viser informanten til at dette er et alvorlig tema som må møtes på en klok måte når det dukker opp. I lys av dette beskriver informanten at det for han som rektor er viktig at skolen har et godt grunnlag for å ta håndtere eventuelle bekymringer knyttet til radikaliserings blant elevene på en fornuftig måte. Her poengteres det at det er helt avgjørende med et godt samarbeid med andre instanser, som politi og barnevern, samt et tett samarbeid med foresatte.

Av intervjuene fremgår det ikke noe som tilsier at skoler med høy andel av elever med innvandrerbakgrunn har mer fokus på å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme enn

hva som er tilfellet på skoler med en lav andel elever med innvandrerbakgrunn. Utover skolene som inngår i «satsningskommuner» for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme svarer få informanter at de har diskutert sin egen rolle i arbeidet internt. En hovedtendens fra intervjuene er at mange av informantene svarte at de ikke har noe direkte på radikaliserings, men mer fokus på generelt forebyggende arbeid.

En annen tydelig tendens i svarene var at skoler i kommuner hvor denne tematikken var satt på dagsorden fra kommunen sin side, hadde en mye større bevissthet og fokus på tematikken. Bakgrunnen for at tematikken var satt på den kommunale dagsorden ble satt i sammenheng med konkrete saker innad i kommunene. Eksempelvis innbyggere som hadde endt opp som fremmedkrigere, noe som hadde aktualisert tematikken.

Videre etterlyser flere informanter klarere direktiver/bestillinger for å sikre at skolene har fokus på arbeidet med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme;

«Som sagt, vi fungerer best på «direkte ordre. (...) Og det er derfor jeg tenker at noen sånne ting hadde vært mye enklere for alle parter hvis, altså det er jo en politisk sak selvfølgelig, jeg skjønner det, men hvis UDIR eller kunnskapsdepartementet hadde spissa bestillingen sin og sagt at fra og med 1. August i 2018, så gjelder dette her og det får dere tilsyn på fra fylkesmannen.»

På spørsmål om det varierende fokuset på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme henger litt sammen med hvilken erfaring og konkrete tilfeller en har hatt med tematikken, var mange informanter enige i at der nok var litt sånn, hvorav en rektor svarte;

«Ja, det er sånn det funker i skolen for å være veldig generell da, og kanskje litt sånn illojal, men det fungerer jo etter erfaring mye det vi driver med da, i norsk grunnskole, det er en tung skute å snu, sånn sett».

5.3.2 Kunnskap om radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolene

Her henviste jeg til at det i Regjeringens handlingsplan går frem at; «*Utfordringene må møtes med kunnskap om fenomenet, risiko og motivasjonsfaktorer, og hva man gjør ved bekymring*».

I lys av dette svarte få rektorer at de trodde personalgruppen hadde nok kunnskap om fenomenet, og om risiko og motivasjonsfaktorer, utover det som en fikk med seg i nyhetene, og at det nok kunne vært bedre. For eksempel svarte en av informantene;

«Nei jeg tror ikke de har det, og jeg tror ikke dem føler selv heller at dem har det».

Informanten fortalte videre at deler av personalgruppen hadde ytret ønske om en kompetanseheving innenfor tematikken og utdypet at;

«Jeg tror det går på risikofaktorer, tegn, når tid er det farlig, når tid er det noe å ta tak i og hva i all verden skal vi gjøre den dagen det er noe som skjer. Hvordan skal vi da handle, hvordan skal vi gjøre. En ting er jo dersom brannalarmen går, da er det jo greit å ha rutiner og planer og øve på dette, men dette er ikke like enkelt, her går det ikke en alarm på samme måten».

Bare to av informantene svarte at de trodde personalgruppen generelt sett hadde tilstrekkelig kunnskap, hvor den ene informanten viste til at tematikken hadde blitt tatt opp på personalmøter. I flere intervjuer ble mangelen på kunnskap satt i sammenheng med at skolene hadde hatt lite fokus på tematikken og at de foreløpig ikke hadde sett noe behov for å øke kompetansen blant de ansatte. I intervjuet med prosjektkoordinatoren i Dembra viste informanten til viktigheten av å ha kunnskap til å blant annet kunne avdekke gruppefiendtlighet og konspirasjonsteorier samt kompetanse til å kunne nyansere og ta diskusjonen i klassen. Samtidig blir det fremhevet at kontroversielle temaer må tas på en måte som ikke stigmatiserer, men som klarer å nyansere og bryte opp i en fastlåst tenkning, på en inkluderende måte.

På spørsmålet om rektorene og deres ansatte hadde visst hva de skulle gjort dersom det hadde dukket opp en konkret bekymring om radikaliserings blant elevene, svarte de fleste at de nok først ville diskutert det internt, med eleven og foreldre og videre koblet på politiet dersom bekymringen vedvarte. En av informantene var ærlig på at hun nok ikke hadde visst hva hun skulle gjort ved bekymring om radikaliserings blant elevene, og at de nok hadde mangelfulle retningslinjer på hva en skulle gjort dersom en sånn type bekymring dukket opp.

Noen av informantene fortalte at det hadde vært konkrete bekymringer knyttet til radikaliserings blant enkeltelever. En av informantene fortalte at elevsamtaler og observasjoner av aktiviteten til en enkelt elev på nett og på fritiden førte til bekymring, hvorav skolens rektor og sosiallærer først diskuterte saken, før de videre koblet på politiet å la frem det de hadde sett og hørt. Dette førte til at vedkommende elev ble innkalt til en bekymringsamtale hos politiet.

Generelt sett fremgår det at majoriteten av rektorene mener at kunnskapen blant de ansatte nok kunne vært bedre, men dersom deres ansatte hadde hatt bekymringer knyttet til radikaliserings blant elever hadde de ansatte meldt fra om dette. Videre ville rektor koblet på

relevante aktører eksternt, som politi, barnevern, SLT-koordinator for å sikre et tverrfaglig samarbeid. En nærmere beskrivelse av hvilke aktører skolene samarbeider med og hvordan skolene opplever samarbeidet vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.4.

5.3.3 Har det blitt gjort tiltak for å øke kunnskapen blant de ansatte?

Det fremgår av intervjuene at svært få har iverksatt tiltak med hensikt å øke kompetansen til de ansatte når det kommer til denne tematikken. Med unntak av at noen av informantene har introdusert den kommunale veilederen for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme (beskrevet i delkapittel 2.2) for sine ansatte.

Rektoren ved barneskolen som inngikk i pilot-prosjektet, fortalte at halvparten av lærerne har vært på kurs i filosofi for barn, noe han også anbefaler andre skoler å gjøre. Utover dette fortalte noen rektorer at de har vært på diverse samlinger hvor tematikken har blitt tatt opp, der blant annet politiet har holdt foredrag. Men at det i liten grad har vært tiltak som retter seg mot å øke de ansatte sin kompetanse eksempelvis når det gjelder risikofaktorer, mulige tegn til radikaliserings og hvordan man skal snakke med elevene om tematikken.

Rundt om i landet har det som tidligere nevnt blitt utarbeidet skriftlige kommunale veiledere som retter seg mot blant annet ansatte i førstelinjetjenesten. I intervjuene gikk det frem at et fåtall av informantene hadde kjennskap til sin kommunale veileder, og at enda mindre hadde dem tilgjengelig på skolene. I et intervju med en rektor, som hadde hatt et tilfelle hvor det var bekymring knyttet til radikaliserings blant en elev, svarte informanten følgende;

«Nei, det har ikke vært noen grunn til å gjøre det altså. Jeg tenker at i det øyeblikket problemet blir akutt, så finnes sikkert veilederen der og da tenker jeg at da slår en det opp også bruker en det. Men det er ikke noe som er fremst i pannebrasken, for å si det sånn».

Lignende svar fikk jeg også av en del av de andre informantene. Et fåtall av informantene svarte altså at de hadde kjennskap til sin kommunale veileder, og at denne var gjort tilgjengelig via det interne intranettet. Kun en av rektorene svarte spesifikt at de hadde bedt sine ansatte om å lese igjennom veilederen. Av intervjuene fremgikk det også at det var svært få som hadde hørt om Dembra og deres tilbud til kompetanseheving og deres læringsressurser. Kun en av informantene sa at han kjente godt til Dembra sine tilbud. På spørsmål om informantene ser behov for kompetanseheving eller noen form for opplæring eller veiledning om tematikken var det noe varierende svar. En svarte følgende;

«Ja, det er jo absolutt et høyaktuelt tema, men det er nok et område hvor jeg tror skolene har litt å gå på rundt om kring».

Videre fortalte informanten at personalgruppen hadde etterlyst en kompetanseheving og retningslinjer for hvordan dette skulle jobbes med. Andre informanter fortalte også at de hadde snakket om at dette var et tema de ville ta opp i fellessamlinger i tiden fremover, men at de foreløpig ikke hadde kommet så langt.

En av informantene hadde ikke tenkt noe særlig over om det var behov for en kompetanseheving blant de ansatte, men at hun etter intervjuet nok ville tenke litt på det;

«Nei, hehe. Jeg hadde ikke det. Men det er klart jeg kommer nok sikker til å gå å tenke litt på det nå, om vi burde hatt noe og det kan hende at jeg skal luften til neste år og høre om det er behov, men jeg har ikke tenkt på det de har det».

Videre mente noen at tematikken var såpass marginal at det var andre ting som var viktigere å prioritere på det nåværende tidspunkt. Andre så mer behov for det og mente at det kunne vært hensiktsmessig med en slags kursing eller lignende innenfor tematikken, både for å øke kompetansen, men også for å øke bevisstheten rundt dette blant de ansatte. Dette vil jeg utdype nærmere i kapittel 5.5.

5.4 Samarbeid med andre aktører og skolenes opplevelse av samarbeidet

FS 4: Hvilke aktører samarbeider skolen med i lokalsamfunnet og hvordan oppleves samarbeidet?

Samarbeid og bedre koordinering av arbeidet på området blir i regjeringens handlingsplan fremhevet, derfor var jeg interessert i å høre hvem skolene samarbeider med og hvordan de opplever at samarbeidet fungerer.

I det generelle forebyggende samarbeidet forteller informantene om ulike tverrfaglige samarbeids-fora som de er en del av, og at dette er gode arenaer for rektorene å ta opp tematikken med andre instanser som jobber forebyggende. SLT-gruppene blir fremhevet som veldig positive og blir beskrevet som gode fora for informasjonsutveksling og samarbeid. Informantene jeg har intervjuet opplever generelt sett et godt samarbeid med andre instanser. Spesielt blir politiet fremhevet som en god samarbeidspartner, som skolene er i tett dialog med og som er enkle å komme i kontakt med dersom det skulle være bekymringer. Det å ha en egen kontaktperson i det lokale politiet oppleves som positivt og trygt for skolene, sånn at de vet hvem de skal kontakte, og som skolene vet at tar dem på alvor ved ulike bekymringer.

Imidlertid har kun et fåtall av informantene kjennskap til at det finnes en radikaliseringskontakt i politidistriktene og har vært i kontakt med denne. En av informantene forteller at de har fått informasjon fra radikaliseringskontakten i politi-distriktet og at de henvender seg direkte til vedkommende dersom det skulle dukke opp bekymringer.

En ting som også går igjen i intervjuene er skolenes lovpålagte plikt til å melde fra til barnevernstjenesten ved alle typer bekymringer, og at det er generelt sett er en lav terskel for å melde fra. Også helsesøster blir i en del intervjuer ansett til å ha en viktig rolle, da denne type problematikk blir beskrevet til å angå elevenes psykiske helse. En av informantene peker imidlertid på at barnevernet og politiet i enkelte tilfeller kan være vanskelige å samarbeide med grunnet taushetsplikt, og etterlyser større åpenhet for å sikre et godt samarbeid og informasjonsflyt.

Informantene svarer i stor grad at de prøver å være tett på og samarbeide godt med foreldrene til elevene, noe som tidvis kan være utfordrende. Her pekes det blant annet på at enkelte foreldre kan være vanskelige å komme i kontakt med og at noen foreldre kan ha holdninger som ikke er helt «politisk korrekte». Ingen av skolene som er inkludert i denne studien har spesifikt tatt opp radikalisering og voldelig ekstremisme på foreldremøter eller lignende. To av informantene svarer at det har vært planer om å gjøre dette, men at det av ulike årsaker ikke foreløpig har blitt gjennomført. En av rektorene svarer at radikalisering og ekstremisme har blitt tatt opp i FAU (foreldreutvalget) og samarbeidsutvalget.

I tilfellene hvor det har vært konkrete bekymringer knyttet til radikalisering forteller informantene at de først har diskutert dette internt, og med elevene og foreldrene det gjelder og at de videre har kontaktet politiet. To av informantene fortalte også at de hadde opplevd at «nynazistisk» propaganda hadde blitt spredt i nærmiljøet, gjennom at det blant annet var hengt opp plakater og lignende i og rundt skolene. Dette ble også meldt direkte til det lokale politiet, og forsvant kort tid etter at skolene hadde meldt fra.

I intervjuene forhørte jeg meg også om skolene hadde noen form for samarbeid med religiøse trossamfunn. Noen rektorer svarte at de hadde det, mens andre ikke hadde noen form for formalisert samarbeid. Skolene som hadde samarbeid var blant annet på besøksrunder til ulike trossamfunn i nærmiljøet, og enkelte hadde invitert imamer og lignende inn til seg for å snakke med elevene om sine respektive religioner. En annen rektor fortalte at dette hadde vært oppe til diskusjon på skolen, og at det ble vurdert som et tiltak som muligens kan bidra til mindre fremmedfrykt.

En av informantene fortalte at de har inngått et samarbeid og invitert talspersoner/representanter fra trossamfunn til skolen for å ta opp problematikk de opplever i forhold til kulturelle forskjeller. Spesielt i forhold til jenter, undervisning i koranen og svart/hvitt tenkning innenfor religioner. I den sammenheng kommenterte informanten;

«Det er kjekt å ha et sånt navn å kunne ringe til, så det blir en type veiledning det også, og få litt informasjon fra et område som vi ikke til vanlig, holdt på å si, ikke har noen representanter innenfor. Vi har ikke noen utenlandske lærere på huset, det er derfor jeg sier det sånn».

Dette er noe informanten mener kan bidra til gjensidig respekt for hverandre og som kan øke forståelsen for hverandres synspunkter. Andre rektorer var noe skeptiske til den type samarbeid, og fortalte at de ikke nødvendigvis hadde gode erfaringer med dette.

5.5 utfordringer med skolens rolle og tiltak som kan styrke arbeidet i skoleregi

FS 5: Hvilke utfordringer stilles skolene ovenfor i dette arbeidet og hva kan gjøres for å sette skolene i bedre stand til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme?

I den siste delen av intervjuguiden tok jeg for meg hvilke utfordringer informantene ser ved at skolene skal ha en rolle i arbeidet og hva som kan gjøres for å sette skolene i bedre stand til å jobbe forebyggende mot radikaliserings og voldelig ekstremisme.

5.5.1 utfordringer skolene stilles ovenfor i arbeidet

Som jeg tidligere var inne på er de fleste informantene klare på at de ser at radikaliserings og voldelig ekstremisme er et voksende problem i samfunnet og ser behovet for at skolen skal ha en rolle, men etterlyser tydeligere forventinger rundt «hva er rollen til skolen». Enkelte påpeker at de egentlig ikke helt vet hvordan de skal arbeide forebyggende mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, og at dette byr på utfordringer.

En annen ting som går igjen i intervjuene er at skolen blir tillagt veldig mange oppgaver, og at de faktisk skal ha tid og ressurser til alt. Flere av informantene bruker ord som «tidspress» og «tidsklemme» og uttrykker fortvilelse over at det kreves mye av skolene, men at de i liten grad får ekstra ressurser eller tilgjengelig personal til å håndtere alle sine oppgaver. Dette kan illustreres godt av følgende sitater fra to av mine informanter, hvorav den ene uttalte;

«Dilemmaet vårt er at så mye legges på skolen, at vi sliter med å få tiden til å strekke til»,

En annen informant beskrev det på følgende måte;

«Politikerne mener mye fint og flott, men det settes ikke av tid og ressurser, og dermed så blir det veldig vanskelig å følge det opp».

Videre er en utfordring som går igjen å vite hva en skal se etter og ha kunnskap og bevissthet til å reagere på det som er bekymringsfullt. Flere av informantene var inne på at å ha den årvåkenheten som skal til kan være utfordrende i en hektisk hverdag på skolen, og at en faktisk må vite hva en skal se etter. Videre ble det å finne en god balansegang med denne type forebygging beskrevet som en utfordring. Det blir beskrevet at for mye fokus og oppmerksomhet, eksempelvis ved å inkludere det i undervisningen kan virke mot sin hensikt, og enkelte frykter at det kan føre til at sårbare elever tiltrekkes av ekstreme holdninger og *«synes dette er spennende og kult»*, som en informant sa det. På den andre siden vises det til viktigheten å *«trå varsomt i forhold til å ta det opp som tema, samtidig som det er kjempeviktig»*. Det blir i den sammenheng pekt på viktigheten av å kunne møte ulike befolkningsgrupper med inkludering, men likevel også ha, og kunne stille noen krav uten å være redd for at man skal trække folk på tærne og bli passive.

På spørsmål om informantene tror dette kan være et tema som skaper bekymring og usikkerhet blant de ansatte på deres skole, svarer noen at det muligens kan være tilfelle. Generelt sett svarer imidlertid majoriteten av informantene at de ikke tror at ansatte bekymrer seg, og at dersom det skulle dukke opp bekymringer ville dette vært rektor sitt ansvar å ta tak i og at læreren er alltid beskyttet bak rektoren. Imidlertid fremgår det at det hersker en større usikkerhet knyttet til hvordan man skal ta det opp med elever eller foreldre som uttrykker radikale holdninger og meninger.

Videre er en utfordring som også blir vist til i en del av intervjuene at de norske skolene i stor grad har en tendens til å være for opptatt av resultater. Fremfor at det er for mye fokus på prøver og karakterer, burde det vært satt av mer tid til refleksjon og kritisk tenkning i skolene.

På spørsmål om informantene ser noe spesielle etiske utfordringer svarer en informant at det er en utfordring med taushetsplikten; eksempelvis hvor mye skolene skal informere om og viser til at å finne en balansegang mellom sikkerhet og taushet kan være utfordrende.

5.5.2 Forslag til tiltak som kan styrke arbeidet i skoleregi

Avslutningsvis i intervjuene spurte jeg informantene om de hadde forslag til tiltak som kan sette skolene i bedre stand til å jobbe med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Her var det mange forskjellige meninger om hva som kunne gjøres. Andre igjen hadde ikke noen klare tanker rundt akkurat det, og tenkte at det primært handler om en helhetlig jobbing,

være flinke til å inkludere og respektere hverandre, og at en forhindrer utenforskap. I lys av dette blir viktigheten av ulike kulturelle og idrettslige aktiviteter som bidrar til at alle føler seg som en del av helheten beskrevet. En av informantene fremmet forslag om at man kanskje bør åpne skolen mer, og at skolen blir en arena for mer enn bare undervisning fra 08.30-14, men at man kan ha et tilbud som strekker seg videre og som ungdommene kan ha en plass å gå til og være sammen etter at undervisningen er slutt. Dette mente informanten at kunne bidra til økt inkludering og at ungdommene ikke havner i «feil miljø» etter skoletiden.

At tematikken har en kommunal forankring blir også fremhevet som viktig av informantene. Rektorene ved skoler i kommuner hvor tematikken er blitt satt på dagsorden og i kommunene som er med i såkalte «satsningskommuner», har gode erfaringer og er positive til det. Dette mener de sikrer både eierskap, samarbeid, fokus og kunnskap om tematikken. En av rektorene som var en del av en «satsningskommune» svarte følgende på spørsmål om tiltak som kan bidra til å styrke arbeidet i skoleregi;

«Ja, det er å få mest mulig informasjon og møtes sånn som vi har gjort nå med dette her «tett på» samarbeidet, det syns jeg er helt glimrende. Og det å få inn gode forelesere som er oppdatert på hva som skjer og hvordan ting er, sånn at vi ikke begynner å basere oss på myter og fordommer. Jeg tenker at fakta er det som har en verdi, og sånn sett så syns jeg egentlig det opplegget er veldig godt, også er det å ha en direkte link opp mot de rette folkene den dagen vi ser at nå er det noe som bekymrer oss».

Skolene som har egne undervisningsopplegg som retter seg mot tematikken svarer at de har gode erfaringer og mener dette bør vurderes implementert på skoler i hele landet;

«Ja, det syns jeg. Jeg tenker jo at det absolutt bør inn på alle ungdomsskoler i hele landet, men jeg tenker jo at det holdningsskapende arbeidet som det egentlig er, bør inn kanskje allerede fra 5-7 klasse, fordi at de er lettere å få tak i og jo yngre de er jo lettere er de å forme og skape holdninger hos, i positiv forstand».

Dette er også noe andre informanter mener kan bli nødvendig i tiden som kommer, men her blir igjen dette med klarere instruksjoner fra oven belyst gjennom at UDIR og kunnskapsdepartementet sine bestillinger og føringer må være tydeligere enn hva det er nå.

Videre er kursing og veiledning i tematikken blant ansatte i skolene en ting som går igjen som et tiltak som kan styrke forebyggingsarbeidet. Blant annet uttalte en av informantene;

«Jeg tenker det må vel til noen form for skolering på dette her også, faktisk, på et eller annet nivå. Så det tenker jeg er et tiltak, en form for obligatorisk skolering innenfor temaet faktisk,

selv om vi ikke alltid er så glade i det, så er nok dette et område hvor dette er nødvendig, folk oppfatter jo også dette her veldig ulikt, og lærere ser også ulike ting og legger litt forskjellig i det, derfor så tenker jeg noe felles skolering».

Når det gjelder skolering og kompetanseheving blant ansatte blir flere muligheter foreslått fra informantene. Noen mener det kan være hensiktsmessig å «spesialisere» enkelte ansatte. Blant annet foreslås det at det kunne vært et fornuftig tiltak at alle skoler sendte noen utvalgte på en form for kursing om radikaliserings og voldelig ekstremisme, som hadde fått mer inngående kunnskap om dette og hvordan man kan jobbe forebyggende på en god måte. Disse personene kunne da blitt brukt opp mot resten av personalet og kommet med generell informasjon og blitt brukt som en person de andre ansatte kunne henvende seg til dersom det skulle være noe. En annen informant er også klar på at han ser behov for en kompetanseheving blant sine ansatte, men at han det kanskje fremfor å spesialisere utvalgte i personalet er mer fordelaktig med et litt lavere kompetansenivå, men mer spredt over hele personalgruppen. Videre argumenterer informanten for at skolene ikke skal være «spesialister» innenfor tematikken, men at det er viktig å ha nok kompetanse hos alle til å se de første tegnene, og at man må være observante på det. Dette mener informanten er det viktigste og viser til at skolene ikke skal begynne å reparere og behandle.

Andre etterlyser større stillingsressurser til å styrke helsesøsterfunksjonen og å kunne ansette flere miljøterapeuter i skolene. Det blir pekt på at disse funksjonene har en annen rolle og innfallsvinkel enn hva lærerne har. En av informantene svarte at;

«Min umiddelbare tanke der er at den sosial-lærer funksjonen, som jo er en som fanger opp veldig mange elevers sosiale utvikling og holdningsutvikling. Hvis man hadde fått styrket denne funksjonen til å drive mer på forebyggingssiden og oppfølging når man ser noe, så tror jeg det kunne vært en god løsning».

Et av forslagene går også på at radikaliseringskontakten i politiet bør være mer synlige og aktive ut mot skolene, og på denne måten bidra med informasjon, og at skolene vet om disse. Informanten som var inne på dette uttalte at;

«Dersom de bare sitter på et kontor, har det ingen hensikt. De må prøve å skape et godt samarbeid, hvor det er kort avstand mellom hverandre».

Videre pekes det på viktigheten av et foreldresamarbeid og å få foreldrene inn på både foreldremøter og utviklingssamtaler. Tiltak som å sende ut innkallelser på forskjellige språk, og å bruke tolk blir blant annet fremmet. Et annet tiltak som fremgår i en del intervjuer er at

det nok er en fordel å ha en litt flerkulturell personalgruppe, med forskjellig bakgrunn og religioner. Dette ses på som fordelaktig både når det gjelder relasjonsbygging til elevene og foreldrene som kommer fra andre kulturer, men også noe som kan virke positivt for å bidra til økt forståelse blant de ansatte.

Andre peker på viktigheten av at skolene også har eksterne ressurspersoner å spille på lag med og som de kan knytte til seg dersom det oppstår behov for det. Hvorav en informant uttalte;

«Jeg tenker i bunn og grunn så er det ressurspersoner, la oss si at noen blir radikalisert innenfor det muslimske miljøet, så trenger en ressurspersoner, om det er fra moskeer eller andre, som er i stand til å komme i relasjon til de ungdommene det gjelder og være påvirkere på en god måte, og da trenger du ulike grupperinger, så det er klart det kunne vi sikkert hatt mer av».

5.6 Oppsummering

Etter totalt 15. intervjuer sitter jeg igjen med mange inntrykk. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg kort oppsummere og forsøke å samle trådene.

- Når det gjelder begrepene er det litt forskjellig hva som legges i dem. Noen svarer at dette blir diskutert internt i personalet, og med elevene. Andre sier at det blir lite diskutert både i personalgruppen og med elevene.
- Det er en bred enighet om at skolen er en viktig arena for å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme og at skolen bør ha en rolle i arbeidet.
- Måten skolene mener de kan bidra på varierer. Holdningsarbeid, inkludering og å forhindre utenforskap går igjen. Andre mener at skolen bør ha en rolle utover det.
- Fokuset på tematikken er veldig forskjellig fra skole til skole, og har sammenheng med hvor «tett på» skolene har vært radikalisering i nærmiljøet eller blant elever.
- Få svarer at de tror at sin skole har nok kunnskap om radikalisering og voldelig ekstremisme og hvordan dette kan forebygges.
- Det er veldig forskjellig hvordan skolene jobber med å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme.
- Informantene er positive til de ulike tverrfaglige samarbeids-fora som de er en del av. SLT-gruppene blir fremhevet som veldig positive og at dette er gode fora for informasjonsutveksling og samarbeid.
- Skolene opplever stort sett samarbeidet med andre aktører som godt, særlig med politiet.

- Mange mener dette kan være et utfordrende tema å jobbe med, og som en ikke helt vet hvordan en skal jobbe med. I lys av dette etterlyses klarere retningslinjer/instruksjoner.
- Det fremkommer mange forskjellige meninger om hvordan skolene kan settes i bedre stand til å jobbe med problematikken og hvilke tiltak som kan iverksettes.

6.0 DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg drøfte forskningsspørsmålene gjennom de empiriske funn, relevant teori og tidligere forskning jeg har benyttet meg av i oppgaven. Jeg vil følgelig ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene på samme måte som i empiri kapittelet.

6.1 Begrepene radikalisering og voldelig ekstremisme

Som nevnt i mitt teoretiske rammeverk mener Nasser-Eddine et al., (2011) at det per dags dato ikke er noen felles enighet knyttet til sentrale begreper som «radikalisering» og «voldelig ekstremisme». Dette er også noe Bjørge og Gjelsvik (2015) er inne på når de skriver at «radikalisering» og «voldelig ekstremisme» er omstridte og problematiske begreper som bærer med seg normative vurderinger. Nasser-Eddine et al., (2011) argumenterer for at begrepene trenger å defineres ordentlig før effektive forebyggingsstrategier kan utvikles av myndigheter og nasjonale sikkerhetstjenester.

I intervjuene så jeg det derfor som hensiktsmessig å høre litt om hva informantene la i begrepene «radikalisering» og «voldelig ekstremisme», samt om dette var begreper og et tema som ble snakket om på skolene, både blant personalet, men også med elevene i undervisningen. Grunnen til at jeg valgte å gjøre dette var at jeg mener at det er viktig med en felles forståelse rundt hva man faktisk skal oppdage og forebygge, som kunnskapsministeren siteres på innledningsvis. For hvordan skal man egentlig klare å oppdage og forebygge noe så tidlig som mulig, dersom man ikke er enige om hva man legger i begrepene, og har klare tanker om hva man faktisk skal oppdage og forebygge?

Hva de forskjellige informantene la i selve begrepene var imidlertid veldig varierende, noe som kan sies å støtte opp under utfordringene med at begrepene er normative og problematiske. Noen informanter hadde veldig reflekterte og utdypende svar på hva de la i begrepene, mens andre hadde tenkt mindre over dette. Samlet sett fremgår det at informantene i liten grad er samstemte i hva som ligger i begrepene, men at begrepet voldelig ekstremisme er et mer konkret begrep, hvor informantene har mer «kjøtt på beinet» og kan relatere til konkrete hendelser. Informantene er mindre samstemte i hva som ligger i

radikaliseringbegrepet, noe som muligens kan ha sammenheng med at radikaliseringbegrepet er relativt, og at det kan være vanskelig å finne en linje for når holdninger er radikale og ikke (Sedgwick, 2010; Bjørge & Gjelsvik, 2015; Neumann, 2013). I lys av dette var det ikke helt uventet at begrepet ble beskrevet ulikt. En del informanter viser imidlertid til at radikalisering handler om holdningsendringer på forskjellige plan, og blir satt i sammenheng med økende aksept for vold, noe som kan sies å samsvare med Regjeringens sin definisjon, presentert på side 15.

CERTA Intelligence & Security (2016) sitt rammeverk viser til at aktørene i et resilient lokalsamfunn bør ha vilje og evne til å inngå i diskusjoner om temaer som kan oppleves som følsomme, eksempelvis ekstremisme og radikalisering. Funnene i denne studien viser imidlertid at det er varierende i hvilken grad skolene bruker tid internt på å diskutere begrepene. Enkelte svarer rett og slett at dette ikke blir brukt tid på, mens noen informanter svarte at dette ble diskutert rett som det var, noe som kan sies å gjenspeile variasjonene i hva informantene legger i begrepene.

Med så store variasjoner i hva man faktisk legger i begrepene og variasjonene hvorvidt tematikken diskuteres internt på skolene kan det tenkes at dette vil gå utover skolens evne og forutsetninger til nettopp å *«oppdage og forebygge så tidlig som mulig»*, som kunnskapsministeren viser til viktigheten av. Jakobsen og Jensen (2011) belyste i sin studie at det er svært forskjellig hva ansatte som arbeider med ungdom oppfatter som bekymringsfullt, og hvordan en bekymring håndteres. I lys av dette viser Jakobsen og Jensen (2011) til viktigheten av at begrepene radikalisering og voldelig ekstremisme må diskuteres kontinuerlig innen de faglige nettverkene. For skolene sitt vedkommende vil det dermed kunne være hensiktsmessig at selve begrepene og tematikken i større grad blir diskutert, for å sikre en felles konsensus rundt begrepene og hva man faktisk skal forebygge.

Det fremgår også av empirien at det er store forskjeller på om begrepene og tematikken blir inkludert i undervisningssammenheng. Mye av ansvaret blir tillagt hver enkelt lærer om det tas opp og inkluderes i undervisningen. Det er imidlertid bred enighet om at KLRE og samfunnsfag er fag hvor tematikken eventuelt kan tas opp på en naturlig måte, noe som også blir fremhevet i Miller (2013) sin studie.

Til tross for at islamistisk ekstremisme blir mest omtalt av informantene, er informantene også klare på at det finnes høyreekstremistiske «fløyer» som er voksende i Europa og her til lands. At begrepene ikke bare knyttes til én «gruppering» må sies å være positivt i lys av PST

sin trusselvurdering hvor det blir beskrevet at det i det kommende året anses som sannsynlig at det høyre-radikale miljøet vil vokse, og at hovedaktiviteten vil være radikaliserings og rekruttering til miljøene (Politets Sikkerhetstjeneste, 2017). Som nevnt i kapittel 2, har nynazistiske miljøer har vært aktive mot skoler og andre institusjoner. Dette var også noe som fremgikk av intervjuene at enkelte skoler hadde erfaring med.

6.2 Skolens rolle og bidrag

I CERTA Intelligence & Security (2016) sin studie av hvilke aktører som bidrar til resiliens mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, som illustrert på side 25, poengteres det at skolen som aktør er av særlig interesse, da den representerer et stort potensiale. Imidlertid påpekes det at potensialet som ligger i skolene fortsatt er lite utforsket. Som nevnt i det teoretiske rammeverket er det svært få studier som spesifikt tar for seg skolen sin rolle i arbeidet. Utover dette synes det å være en viss uenighet hvorvidt skolene bør, og faktisk kan bidra til å løse «sikkerhetspolitiske oppgaver» (Herz, 2016; Macaluso, 2016). I denne studien så jeg det derfor av interesse å utforske hvordan informantene forstår skolen sin rolle, og hva de mener at skolene kan bidra med.

Weine et al., (2015) viser til at av de mange voksne i ungdommers liv er lærere ofte de første til å kunne identifisere endring i atferd, som kan avsløre sårbarhet for voldelig ekstremisme gjennom jevnlig kontakt og tilgang til elevens skriftlige arbeid. Som presentert i empiri-delen er mange av informantene inne på nettopp dette. Det blir vist til at skolen er den arenaen som når alle barn og unge og at man generelt sett må begynne tidlig for å lykkes i forebyggingsarbeid. Dette blir i stor grad satt i sammenheng med at skolene bli tillagt en rolle. Informantene ser at skolene er i en særposisjon i samfunnet, og representerer et stort potensiale for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme, noe som samsvarer med CERTA Intelligence & Security (2016) sin beskrivelse. Totalt sett viser funnene i denne studien at det er bred enighet blant alle informantene om at skolene bør inkluderes i arbeidet og at det er riktig. Dette kan tolkes som at informantene forstår **hvorfor** skolene blir tillagt en rolle i arbeidet.

Imidlertid fremkommer det av empirien at det virker til å herske en viss forvirring og ulike syn på **hva** som egentlig bør være skolens rolle og bidrag, og **hvordan** de skal løse dette. Noen svarte at de ikke visste hva skolens rolle burde være, og at de ikke hadde tenkt så mye over hva de kunne bidra med. Andre etterlyste mer konkrete føringer «ovenfra» om hvilken

rolle det er forventet at skolene skal ha, og det ble vist til at *«det er lett å si at skolene har en rolle, men HVA er rollen!?»*.

Bjørge (2015) peker på viktigheten av at de ulike forebyggingsaktørene forstår sin egen rolle. Funnene i denne studien indikerer imidlertid at skolen som forebyggingsaktør ikke helt forstår sin egen rolle, noe som må sies å være negativt. I det videre arbeidet vil etter mitt syn være viktig at skolene får en økt rolleforståelse, og forståelse for hvordan de konkret kan eller skal jobbe med denne tematikken. Måten forebyggingsarbeidet praktiseres på det nåværende tidspunktet fremstår som tilfeldig, og preget av store forskjeller, hvor konsekvensen synes å bli at det jobbes svært ulikt. Med bakgrunn i dette kan en større tydelighet i «bestillingene» til skolene tenkes å være hensiktsmessig.

Et annet funn som fremgår i denne studien er at informantene føler at skolene blir tillagt veldig mange oppgaver, uten at de helt vet hva det faktisk innebærer og hva som forventes av dem. Det blir også poengtert av informantene at stadig mer legges til skolene, men at verken tid eller ressurser står i stil med oppdragene skolene blir gitt. Konsekvensen av dette synes til syvende og sist at det blir snakk om prioriteringer fra skole til skole. Dersom skolene da ikke har noen erfaring med denne type problematikk, kan det medføre at fokuset på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme vil bli nedprioritert til fordel for andre oppgaver.

Det problematiseres også av informantene at det tidvis oppleves som at skolen skal løse alle samfunnsproblemene, fordi det er så enkelt å dytte alt over på skolen. I lys av dette er et naturlig spørsmål i hvilken grad skolene skal benyttes til å løse «sikkerhetspolitiske oppgaver og fungere som en «overvåker» for å bekjempe voldelig ekstremisme og terrorisme.

Imidlertid er det få av rektorene som er inkludert i denne studien som har tenkt særlig over de etiske utfordringene spesifikt knyttet til skolens rolle i forebyggingsarbeidet mot radikalisering og voldelig ekstremisme. Dette kan muligens ha en sammenheng med at ikke så mange har tenkt særlig over sin egen rolle, og at skolens rolle fortsatt er relativt ny og lite konkret, som informantene er inne på. Herz (2016) er på sin side kritisk til at ansatte i førstelinjen skal ha mer kunnskap om radikaliseringsprosesser, og argumenterer for at sosialarbeidere og pedagoger ikke kan påta seg sikkerhetspolitiske oppgaver, samtidig som man skal se til at demokratiske verdier og menneskerettigheter ikke blir krenket. En annen side ved dette belyses av prosjektkoordinatoren i Dembra. Her poengteres det at dersom skolene skal «lete etter radikaliserings» kan det komme i veien for kritisk tenking, og skolens rolle med å bryte opp og nyansere meningsinnhold. I lys av det argumenterer hun for at skolens rolle i hovedsak bør være den brede forebyggingen som retter seg mot alle elever, og

som går på å skape demokratisk deltagelse, skape rom for kritisk tenkning og åpen kommunikasjon.

Svarene som samlet sett gikk mest igjen på spørsmålet om hvilken måte skolene kunne bidra i dette arbeidet var at skolen har en veldig viktig rolle med «*Inkludering, forhindre utenforskap, skape gode og demokratiske holdninger, samt respekt og forståelse for andre mennesker, religioner og kulturer*». I dette ligger det med andre ord at skolene anser at de best kan bidra primærforebyggende (generell forebygging), ved å arbeide holdningsskapende og inkluderende og på denne måten forebygge at radikaliseringsprosesser oppstår blant elevene. Dette kan sies å samsvare med hva Weine et al., (2015) fant i sin studie, hvor det vises til at mye av arbeidet lærerne allerede gjør i klasserommet støtter elevenes integrering i skolesamfunnet, og dermed fungerer som et ledd i forebyggingen.

Andre informanter mente imidlertid at dette var en problematikk som krever en større bevissthet og observasjonsfokus, og at skolene også må ta et ansvar utover å jobbe generelt. Dette kan tolkes som at informantene opplever at de også til en viss grad har et ansvar for sekundærforebygging (selektiv forebygging) som retter seg mot grupper/individer, som kan befinne seg i faresonen for å bli radikalisert, eller som viser tegn til å være i en radikaliseringsprosess på et tidlig stadium. Av empirien fremgår det at en del av informantene mener at skolene har en viktig rolle og et ansvar for å avdekke og oppdage gjennom undervisningsopplegg som legger til rette for diskusjoner som kan «avsløre» ekstreme holdninger. Noen av informantene pekte også på at det finnes en del avvikende og skremmende holdninger blant foreldre, og at skolene derfor har en sentral rolle i å avdekke bekymringsfulle holdninger og meninger, og eventuelt kunne jobbe med å «korrigere holdninger» blant elevene. Dette kan sies å samsvare med Bjørgo (2015) sine betraktninger, som mener at skolene har en fremtredende rolle i å gi barn og ungdom moralske holdninger og utvikle empati for andre mennesker. Etter mitt syn kan et problematisk aspekt ved dette være å vite hvor grensene går og hvilke holdninger som faktisk skal korrigeres. Som Sedgwick (2010) er inne på kan det være vanskelig å finne en linje for når holdninger er radikale og ikke. Macaluso (2016) argumenterer på sin side for at skolene ikke bør være et rom for å håndheve forebyggingstiltak mot radikaliseringsprosesser og fremme et bestemt sett av verdier og overbevisninger, men snarere tvert imot.

Som beskrevet i Regjeringens handlingsplan har skolen en viktig rolle i å lære elevene å omgås hverandre med *«respekt og utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse, samt evne til demokratisk forståelse og deltakelse»* (Justis- og beredskapsdepartementet, 2010).

Imidlertid fremgår det i rapporten «Holdninger til ekstremisme» at det finnes en del unge som går langt i å støtte voldelig ekstremisme her til lands. Blant annet fremgikk det at hele 24 prosent av ungdommene inkludert i studien var «helt enig» i at det i dag foregår en krig mellom vesten og islam. Det fremkommer både av teorien og empirien at å tørre å ta diskusjonene, og konfrontere radikale og ekstreme holdninger blir ansett som en av skolens viktigste oppgaver i arbeidet, og gjennom dette fungere som et «korrektiv».

Dette er noe Van Driel et al. (2016) viser til viktigheten av og belyser at denne type diskusjoner rundt kontroversielle temaer er viktige for å forberede elevene til et demokratisk liv. Dette var imidlertid noe en av informantene mente at skolene her til lands kunne bli bedre til, hvor han uttalte at; *«Jeg tror nok at man kanskje har en del unnlaterelser rundt om kring rundt dette her»*, og argumenterte for viktigheten av å tørre å ta diskusjonene, konfrontere og snakke med dem det gjelder om ekstreme holdninger, enten det gjelder elever eller foreldre. Dette kan sies å samsvare med Durodie (2015), som hevder at;

«Remarkably today, many working in the education sector too have, innumerable instances abandoned the agenda of a true spirit of education, which necessarily confronts individuals with occasionally discomfiting aspects of reality, for a less challenging existence» (Durodie 2015:8).

Forskning presentert i det teoretiske rammeverket peker på at mange som gjennomgår en radikaliseringsprosess ofte er unge menn, noe som blir satt i sammenheng med at unge kan være lett påvirkelige og søkende hva gjelder ståsted og identitet. Med tanke på at informantene vurderer det som at skolene har en stor påvirkningskraft på elevene, noe som også støttes av tidligere forskning, tror jeg det er viktig at ansatte i skolene benytter seg av sin påvirkningskraft og tør å gå i dialog med elevene, for å bidra til å forebygge at lett påvirkelige og søkende ungdommer radikaliseres. Gjennom dette kan skolene spille en viktig rolle når det gjelder å etablere normative barrierer mot vold og terror, som Bjørge (2015) er inne på.

6.3 Fokus og kunnskap på tematikken i skolene

Som nevnt ovenfor var det blant rektorene som er inkludert i studien, forskjellig hvordan de så på sin egen rolle og hva de kunne bidra med. Sett i lys av at alle informantene er enige om at skolen bør ha en rolle, må sies å være overraskende at det er så store variasjoner i svarene

på hva skolene kan bidra med og hvordan. Fangen og Carlsson (2013) viser til at forskningen på forebyggende tiltak mot radikaliseringsproblematikk nå har vært lite opptatt av utdanningssektoren sin rolle. På den andre siden kan det i min studie også se ut som at utdanningssektoren så langt har hatt lite fokus på sin egen rolle. I intervjuet med prosjektkoordinatoren i Dembra var informanten inne på at en bevisstgjøring blant både ledelsen og de ansatte er et sentralt element i forebyggingsarbeidet som skjer i skolene.

Som illustrert i CERTA Intelligence & Security (2016) sin tentative resilience modell som jeg presenterte i teori-kapittelet (s.25) blir skole og utdanningssektoren vurdert til å ha en signifikant påvirkningskraft for å kunne bidra til resilience mot radikaliseringsproblematikk og voldelig ekstremisme. Imidlertid ble det vist til at skolene har et lavt fokus på problematikken, noe som medførte at skolen sitt bidrag til å bygge resilience mot radikaliseringsproblematikk og voldelig ekstremisme ble vurdert til å være av mindre betydning enn det potensielt kunne vært. Lignende funn kan også sies å fremgå i denne studien. Som det fremgår av empirien svarer enkelte at de ikke har fokus på det i det hele tatt, mens andre svarer at dette er et viktig fokusområde. At det er så store sprik mellom hvilket fokus skolene har på å tematikken, når de i utgangspunktet har det samme mandatet, må sies å være overraskende. Samlet sett kan det i min studie se ut som at skolenes fokus på å forebygge radikaliseringsproblematikk og voldelig ekstremisme er lavt, og til en viss grad hendelsesstyrt. En tydelig tendens er nemlig at skolene i kommuner som har erfaring med problematikken, eller som inngår i såkalte «satsingskommuner» har et større fokus på dette, enn hva som er tilfelle for andre skoler som inngår i studien. En kommunal forankring, og at dette er et fokusområde i de respektive kommunene som skolene inngår i, virker altså å være positivt med tanke på hvor mye fokus skolene vier tematikken.

Til tross for at svarene viser et veldig forskjellig fokus på forebygging av radikaliseringsproblematikk, er en hovedtendens fra intervjuene at mange av informantene svarte at de ikke har noe direkte på radikaliseringsproblematikk, men fokus på generelt forebyggende arbeid. I dette ligger det at mange av informantene anser at de kan bidra forebyggende mot radikaliseringsproblematikk og voldelig ekstremisme gjennom det generelle forebyggingsarbeidet, med fokus inkludering, å forhindre utenforskap, holdningsskapende arbeid og gode relasjoner til elevene. Sett i lys av funnene i den norske rapporten «Holdninger til ekstremisme», hvor det fremgår at sympatiserende holdninger til ekstremisme blant ungdom bør forstås innenfor rammene av marginalisering og utenforskap (Vestel og Bakken, 2016), kan dette tenkes å være et viktig bidrag fra skolene. Her til lands kan det litt forenklet sies å ligge til grunn en tanke om at god integrering og en tidlig

intervensjon fungerer som beste praksis for å forebygge radikaliseringsprosesser som fører til voldelig ekstremisme. I lys av dette er det naturlig at skolen får en sentral rolle gjennom det generelle forebyggende arbeidet. Spørsmålet er om vi faktisk vet nok om prosessene, og hvilke forebyggings tiltak som faktisk virker. Forskningen viser også at høyt utdannede og tilsynelatende ressurs-streke personer blir radikaliserte og ender opp som voldelige ekstremister (Goli & Rezaei 2010; Macaluso, 2016). Forskningen viser også at man sliter med å forklare radikaliseringsprosesser, og at dette må forstås som et flerdimensjonalt felt (Nasser-Eddine et al., 2011). Blant annet konkluderer studier fra andre land med at personer som rekrutteres til ekstrem islamisme, gjenspeiler en stor variasjon i sosial bakgrunn og at hvem som helst kan rekrutteres og radikaliseres (Politiets Sikkerhetstjeneste, 2016).

Dermed er et berettiget spørsmål om voldelig ekstremisme og terrorisme kan bekjempes med de samme virkemidlene som annen kriminalitet, eller om dette krever en annen tilnærming, fokus og kunnskap? I lys av dette er det også et berettiget spørsmål i hvilken grad skolene skal ha fokus på tematikken. Hvilket fokus skolene skal ha på å forebygge radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme, og hvilken kunnskap som er nødvendig er en kompleks diskusjon, som stiller oss ovenfor noen grunnleggende etiske vurderinger. Funnene i denne studien peker imidlertid i retning av at dette med tiden er noe som bør bli ytterligere belyst og diskutert.

Prosjektkoordinatoren i Dembra viste til viktigheten om å ha kunnskap til å blant annet kunne avdekke gruppefiendtlighet og konspirasjonsteorier, samt kompetanse til å kunne nyansere og ta diskusjonen i klassen. Samtidig blir det fremhevet at kontroversielle temaer må tas på en måte som ikke stigmatiserer, men som klarer å nyansere og bryte opp i en fastlåst tenkning, på en inkluderende måte.

En del internasjonale studier viser imidlertid at mange ansatte i førstelinjetjenesten opplever mangel på kunnskap når det gjelder forebygging av radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme (Rambøll, 2016), noe som også understrekes i den norske rapporten som tar for seg kommunenes rolle (Lid, et al., 2016). I lys av dette var det ikke helt uforventet at også mine funn viste at rektorene som er inkludert i studien generelt sett trodde at kunnskapen blant de ansatte er mangelfull. Til tross for dette har det heller ikke blitt gjort noe særlig for å øke kunnskapen og kompetansen blant de ansatte. I flere intervjuer ble mangelen på kunnskap satt i sammenheng med at skolene hadde hatt lite fokus på tematikken.

Imidlertid viser funnene i denne studien at mange informanter mener det er nødvendig med mer kunnskap, og spesifikt fokus på tematikken, dersom man skal kunne imøtekomme

beskrivelsene i Regjeringens handlingsplan, hvor det går frem at *«utfordringene må møtes med kunnskap om fenomenet, om risiko- og motivasjonsfaktorer, hva man gjør ved bekymring og hvilke tiltak som kan settes inn»* (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014).

Dermed kan det se ut som at skolene ser behov for en form for «spesiell» kunnskap om tematikken. Dette kan tyde på at informantene mener skolene er godt rustet til å drive et generelt forebyggingsarbeid, men at kunnskapen om fenomenet, evnen til å fange opp, og hva man skal gjøre dersom det dukker opp en konkret bekymring er dårligere. I studier som tar for seg evnen til å tidlig fange opp personer i en radikaliseringsprosess fremheves det at svært få ansatte i førstelinjen tilbys kompetanseutvikling som gjør dem i bedre stand til å fange opp personer i en radikaliseringsprosess (Rambøll, 2016), noe som også kan sies å gjøre seg gjeldene i denne studien.

At så få av informantene hadde kjennskap til sin kommunale veileder for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme, og at kun en av informantene svarte at de hadde sagt at de ansatte måtte lese igjennom den kommunale veilederen fremstår for meg som underlig, da disse kommunale veilederne i første rekke er utviklet for ansatte i førstelinjetjenesten. I mitt møte med SLT-koordinatoren i Stavanger kommune fortalte han at de hadde et mål om at disse skulle bli tatt i bruk og være tilgjengelige på skolene, da disse inneholder både informasjon om tegn til radikalisering, mulige risikofaktorer, hva en skal gjøre ved bekymring. At en av informantene svarer at *«Jeg tenker at i det øyeblikket problemet blir akutt, så finnes sikkert veilederen der og da tenker jeg at da slår en det opp også bruker en det»* vitner for meg om et lite proaktivt arbeid. Som Fangen og Carlson er inne på må lærere vite hvilke signaler de skal se etter, for å kunne fange opp ungdommer i risikozonen så tidlig som mulig, noe de kommunale veilederne kunne bidratt til kunnskap om. Dette kan tyde på at også kommunene har en jobb å gjøre med å få formidlet sitt materiell til skolene. Weine og Ahmed (2012) peker på viktigheten av å øke folks bevissthet gjennom å stille informasjon om radikalisering og voldelig ekstremisme og forebyggende arbeid til rådighet, som viktig for å sørge for en tidlig intervensjon.

Utover evnen til å fange opp ungdommer i risikozonen så tidlig som mulig, hevder Van Driel et. al. (2016) at lærerstaben i europeiske land ikke besitter nok kompetanse til å imøtekomme behovene som eksisterer i et flerkulturelt klasserom. Det blir hevdet at lærerne mangler kompetanse til å håndtere diskusjoner om ømfintlige tema, noe som fører til at mange lærere vegrer seg for, eller unngår denne type diskusjoner. Hvorvidt lærerne vegrer seg for å gå inn i denne type diskusjoner har jeg ikke belegg for å si så mye om, da jeg i denne studien ikke har

intervjuet lærerne. Imidlertid indikerer funnene mine at rektorene jeg har intervjuet generelt sett ikke tror at de ansatte har nok kunnskap om tematikken. Sett i lys av dette kan mangelen på kunnskap som blir beskrevet, muligens bidra til at enkelte vegrer seg for denne type diskusjoner.

6.4 Samarbeid med andre aktører

Bjørgo (2011) beskriver at forebyggingstiltak mot radikaliserings er avhengig av et systematisk samarbeid mellom kommunen, lokale aktører og familien. Som illustrert i aktør-kartet på side 9, er dette et arbeid som kan involvere et stort spekter av aktører. Alle disse aktørene har ulike funksjoner og roller i arbeidet og på forskjellige stadier, hvor Bjørgo (2015) viser til viktigheten av at de ulike forebyggingsaktørene forstår hvordan de kan samarbeide.

I regjeringens handlingsplan poengteres det at pedagogisk personale har begrenset kompetanse og tid til å gjøre noe med bakenforliggende årsaker til problemer. I så henseende er den viktigste oppgaven å få til et godt og tett samarbeid med foreldrene, samt sette barn og foreldre i kontakt med relevante hjelpeinstanser (Justis og beredskapsdepartementet, 2014).

I det generelle forebyggende samarbeidet svarte informantene at de i stor grad prøver å være tett på og samarbeide godt med foreldrene til elevene. Dette må sies å være positivt med tanke på Weine et. al., (2015) sitt rammeverk, hvor det fremgår at en sentral måte lærere kan være involvert i den generelle forebyggingen er å bygge relasjoner med ungdom og deres familier for å forstå de utfordringer de står overfor. Videre viser Weine et al. (2015) til viktigheten av at skolene opprettholder kommunikasjonslinjer med andre voksne som arbeider med elevene, og lærer retningslinjer for hvordan dele informasjon med andre aktører rundt elevene. I lys av dette må det sies å være positivt at det i Regjeringens handlingsplan fremgår at forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme skal inngå i Politirådenes og SLTs arbeid (Justis- og beredskapsdepartementet, 2010).

Informantene beskriver de ulike tverrfaglige samarbeids-fora som de er en del av, som positive, hvor samarbeid rundt denne tematikken kan settes på dagsorden. Særlig blir SLT-gruppene fremhevet som positive og at dette er gode fora for informasjonsutveksling og samarbeid. Dette må sies å være positivt sett i lys av at den norske rapporten fra 2016, som viste til at forebyggingen av radikaliserings og voldelig ekstremisme har medført utfordringer knyttet til organisering og koordinering (Lid et. al.2016). En ting det imidlertid kan stilles spørsmålstegn ved, med tanke på at dette av informantene blir beskrevet som gode fora for informasjonsutveksling, er nemlig mangelen på informasjonsutveksling som på enkelte områder fremgår av studien. At ikke de kommunale veilederne er kjent for skolene, er et

eksempel på dette. Dersom kommunene bruker ressurser og utarbeider denne type veiledere, som retter seg mot førstelinjen, bør dette være ypperlige arenaer for å presentere og tipse om disse. Et annet aspekt ved dette er forvirringen rundt sin egen rolle i forebyggingsarbeidet, noe som kanskje i større grad burde blitt diskutert i disse foraene. Jakobsen og Jensen (2011) viser til at de kommunene som har jobbet med å etablere felles holdninger og oppfatninger av begrepene har hatt positive resultater i håndteringen av konkrete bekymringer.

I Regjeringens handlingsplan fra 2014 ble det presisert at det er behov for bedre koordinering av arbeidet på området (Justis og beredskapsdepartementet, 2014). Uten at det kan sies å være generaliserbart viser mine funn tendenser til at koordinerings-utfordringene som blir beskrevet fortsatt gjør seg gjeldene for en del skoler. At enkelte informanter ikke var klar over verken Regjeringens handlingsplan, eller at det blir beskrevet at skolene har en rolle, kan tyde på nettopp det.

Politiet blir i denne studien fremhevet som en god samarbeidspartner, som skolene er i tett dialog med og som er enkle å komme i kontakt med. Både i det generelle forebyggende arbeidet, men også i saker hvor skolene har hatt mistanke om radikaliseringsproblematikk, eller på annen måte har vært i befatning med problematikken, noe som må sies å være positivt. Det fremgår imidlertid av studien at det er svært begrenset kjennskap til radikaliseringskontaktene i politiet, noe som kan tyde på at disse ikke er særlig aktive ut mot skolene og samarbeidsforaene. Ansvarsfordelingen mellom radikaliseringskoordinator og SLT-koordinator ble i Lid, et al., (2016) sin studie beskrevet som uklar og at det ble vist til behov for en rolleavklaring. Hvorvidt dette kan settes i sammenheng med den manglende kjennskapen til politidistriktenes radikaliseringskontakter som fremkommer i denne studien har jeg ikke belegg for å uttale meg om. Det som imidlertid klart fremgår er at SLT-koordinatoren har en mer synlig og markant rolle inn mot skolene som er inkludert i min studie.

6.5 Utfordringer med skolens rolle og tiltak som kan styrke arbeidet i skolereg

Som presentert i empiridelen fremgår det av denne studien at skolene ser en del utfordringer med sin rolle knyttet til å jobbe mot radikaliseringsproblematikk og voldelig ekstremisme. Jeg vil avslutningsvis drøfte utfordringene med skolens rolle som blir belyst i denne studien, og forslagene til tiltak som kan sette skolene i bedre stand til å jobbe mot radikaliseringsproblematikk og voldelig ekstremisme som har blitt fremmet av mine informanter. Dette vil jeg gjøre ved å knytte dem opp mot ulike tiltak og tilnærminger presentert i de fem kategoriene i oppgavens kapittel 3.4.

Den første kategorien omhandler «**kapasitetsbygging og spesialisering**». Tiltak i denne kategorien har i hovedsak fokus på å styrke læreres kompetanse innen forebygging av radikaliserings i skoleregnet (Rambøll, 2016). Lenz & Kjeøy (2015) fremhever at lærerne som har mottatt kapasitetsoppbygging, har fått økt kunnskap om antisemittisme, rasisme, udemokratiske holdninger og lignende, noe som setter dem i bedre stand til å håndtere vanskelige temaer. Som mange av informantene er inne på og tidligere studier viser til synes det å være behov for en form for kompetanseheving når det kommer til å kunne fange opp tegn til radikaliserings, og hvordan forebygge på best mulig måte.

Et av elementene som inngår i CERTA Intelligence & Security (2016) sitt teoretiske rammeverk for hvordan ulike aktører kan bidra til å utvikle resilience mot radikaliserings og voldelig ekstremisme i lokalsamfunnet, er nettopp at aktørene utviser evne og vilje til å se, forstå og imøtekomme søkende individer. Imidlertid er en utfordring som går igjen blant informantene å vite hva en skal se etter og ha kunnskap og bevissthet til å reagere på det som er bekymringsfullt. Forslag til tiltak som faller inn under kategorien går hyppig igjen blant mine informanter. Blant annet nevnes kursing og veiledning av ansatte for å sikre kunnskap og en felles situasjonsforståelse rundt tematikken hvorav enkelte ser behov for obligatorisk skoling av ansatte. For å sikre et mer proaktivt arbeid og for å klare å imøtekomme forventningene fra Regjeringen kan det altså se ut som at ansatte i skolene har behov for en viss kompetanseheving innenfor området. Både når det kommer til hvordan man kan gå i dialog og eventuelt konfrontere avvikende holdninger blant elevene, men også hva som kan være potensielle tegn til radikaliserings. Samtidig må skolene ha en bevissthet rundt at radikaliserings også kan skje på «min» skole, og en plan for hvordan de kan møte dette, og hvem skolen eventuelt kobler på ved bekymring. Det fremgår av denne studien at ikke alle skoler har verken en bevissthet rundt dette, eller retningslinjer for hva en foretar seg ved bekymring. At man i hvert fall har tilgjengelig de kommunale veilederne som er utarbeidet, og at disse faktisk blir gjort kjent på skolene, kan være en god begynnelse i så måte.

Hvilken kunnskap som trengs, hvordan dette skal gjøres og hvor mye tid og ressurser som skal brukes på å heve kompetansen kan diskuteres. Det å finne en god balansegang i dette blir også beskrevet som en utfordring i arbeidet. Flere studier påpeker at særlig lærerne som underviser i fag som omhandler eller relaterer seg til personlig, religiøs, politisk og etnisk identitet, bør ha ekstra oppmerksomhet og kunnskap om radikaliserings (Rambøll, 2016).

Den neste kategorien tar for seg hvordan **en helhetsorientert skole og skoleledelse** kan tenkes å bidra til forebygging av radikaliserings. Forslag i denne kategorien har fokus på å

jobbe med skolen fra et helhetsorientert perspektiv, fremfor tiltak som retter seg mot enkeltstående elever/grupper eller spesifikke undervisningsopplegg som tar for seg temaet.

Av forslag som kan sies å gå inn under denne kategorien blir det av mange vist til at skolens rolle primært handler om en helhetlig jobbing, være flinke til å inkludere og respektere hverandre, forhindre utenforskap og jobbe for å skape gode holdninger. I lys av dette blir viktigheten av ulike kulturelle og idrettslige aktiviteter som bidrar til at alle føler seg som en del av helheten beskrevet av noen informanter. Det blir også fremmet forslag om at man kanskje bør åpne skolen mer, og at skolen blir en arena for mer enn bare undervisning, men at man kan ha et tilbud som strekker seg videre og som ungdommene kan ha en plass og gå til å være sammen etter at undervisningen er slutt. Dette blir vurdert til å kunne bidra til inkludering og at ungdommene ikke er i «feil miljø» etter skoletiden. Sett i lys av Weine og Ahmed (2012) som i sin undersøkelse viser til at potensialet for radikaliseringsstiger betydelig når ungdommer i for stor grad overlates til seg selv uten oppsyn fra voksne, kan dette muligens være et hensiktsmessig tiltak.

At tematikken har en kommunal forankring blir også fremhevet som viktig av informantene. Rektorene ved skoler i kommuner hvor tematikken er blitt satt på dagsorden og i kommunene som er med i såkalte «satsningskommuner», har gode erfaringer og er positive til det. Dette mener de sikrer både eierskap, samarbeid, fokus og kunnskap om tematikken. Av tiltak presentert i litteraturen med fokus på en helhetsorientert skole og skoleledelse, tar flere studier for seg at skoleledelsen har en viktig rolle i arbeidet. Spesielt for å skape en felles forståelse for det forebyggende arbeidet og at dette blir ansett som en del av skolens mandat. Dette kan blant annet gjøres ved at temaet inkluderes og blir tatt opp på møter mellom skoleledelse og lærere for å øke de ansatte sin bevissthet (Rambøll, 2016). En utfordring jeg tidligere har vært inne på, er at det er svært forskjellig hvilket fokus rektorene hadde på radikaliserings- og voldelig ekstremisme. Dette betyr nødvendigvis ikke at skolene som har mindre fokus på tematikken ikke anser dette til å være en del av skolens oppdrag, men de har nok i mindre grad reflektert over det. Dessverre virker det som at bevisstgjøring skjer gjennom konkrete erfaringer med problematikken, og at arbeidet på det nåværende tidspunktet synes å være mer reaktivt, enn proaktiv. For noen har det nok vært litt fremmed å tenke i baner av at radikaliserings- er noe som berører deres elever, før det faktisk oppstår konkrete situasjoner. Dermed kan det se ut som at rektorene i tiden har en jobb å gjøre med å sette temaet på dagsorden, både for å sikre en felles forståelse for det forebyggende arbeidet, samt at temaet i større grad blir fokusert på.

Den tredje kategorien omhandler spesifikke **undervisningsopplegg og programmer** som kan implementeres i skolene med hensikt å forebygge radikalisering. Forslag som retter seg mot undervisningsforløp og programmer har blitt fremmet av en del informanter i denne studien. Spesielt de skolene som har egne undervisningsopplegg som retter seg mot tematikken svarer at de har gode erfaringer og mener dette bør vurderes implementert på skoler i hele landet. Dette kan sies å støtte opp under tidligere studier som indikerer at den type programmer kan bidra til å forebygge radikalisering og ekstremisme (Rambøll, 2016, Aly et al., 2016). Som jeg var inne på i det teoretiske rammeverket finnes med tiden en rekke undervisningsopplegg og programmer, som på forskjellige måter tar for seg radikalisering i skoleregi. Generelt sett finner tidligere studier at undervisningsopplegg og programmer bidrar på en god måte gjennom å etablere rom for dialog, refleksivitet og kritisk tenkning (Rambøll, 2016). På det nåværende tidspunktet er det imidlertid kun skoler i satsningskommuner som har undervisningsopplegg og programmer mot radikalisering og voldelig ekstremisme. Også andre informanter ser at det kan være behov for dette i tiden som kommer. Imidlertid er det blant informantene en viss uenighet i hvorvidt dette er hensiktsmessig og nødvendig.

Som nevnt innledningsvis har utviklingen i Norge og andre land ifølge den Norske Regjeringen gått i retning av økende radikalisering (Regjeringen, 2016a). Det økende negative fokuset på «andre» blir også belyst i empiri-delen. I lys av Regjeringens handlingsplan hvor det fremgår at opplæringssektorens forebyggende rolle i første rekke går ut på å «*gi elevene faglig kunnskap og ruste dem til å møte livet og mestre utfordringer sammen med andre*» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2010 s. 21), kan det dermed tenkes at skolene må ta inn over seg at dette med tiden vil være en tematikk man bør inkludere i undervisningssammenheng. På en annen side finnes det også argumenter mot dette. Blant annet mener enkelte informanter at for mye fokus på tematikken faktisk kan virke mot sin hensikt, gjennom at elevene kan synes dette er «kult og spennende».

Den fjerde kategorien av ulike tiltak tar for seg **samarbeid med andre aktører, og involvering av foreldre**. En del studier fokuserer på hvordan samarbeid kan bidra til å styrke skolens forebyggende innsats mot radikalisering. Dette kan innebære samarbeid med alt fra eksperter, religiøse miljøer, andre skoler med mer (Rambøll, 2016). En del av tiltakene som fremmes av mine informanter i denne studien kan sies å falle under denne kategorien. Av foreslåtte tiltak som retter seg mot et godt foreldresamarbeid vises det til viktigheten av å i større grad involvere foreldre. Spesielt ikke-etnisk norske. I lys av dette blir tiltak som å sende ut innkallelser på forskjellige språk, og å bruke tolk blant annet fremmet for å få foreldrene

inn på både foreldremøter og utviklingssamtaler. Et annet tiltak som fremgår i en del intervjuer er at det nok er en fordel å ha en flerkulturell personalgruppe, med forskjellig bakgrunn og religioner. Dette ses på som fordelaktig både når det gjelder relasjonsbygging til elevene og foreldrene som kommer fra andre kulturer, men også noe som kan virke positivt for å bidra til økt forståelse blant de ansatte. Dette var også noe Jakobsen og Jensen (2011) fant i sin studie hvor det fremgikk at disse kollegaene blir ansett som nøkkelpersoner når det kommer til å kunne avdekke tegn til radikaliserings, samt skape gode relasjoner.

Andre informanter peker på viktigheten av at skolene også har eksterne ressurspersoner å spille på lag med og som de kan knytte til seg dersom det oppstår behov for det. Forslag både hva gjelder samarbeid med eksperter, men også samarbeid med religiøse trossamfunn blir fremmet av informantene. Sett i lys av CERTA Intelligence & Security (2016) sitt rammeverk, hvor det fremgår at lokale myndigheter og aktører må være bevisste på å oppføre seg på en måte som ikke bekrefter de ekstremistiske «oss-dem narrativer» og hvilken påvirkningskraft religiøse trossamfunn blir vurdert til å ha, kan det tenkes at økt samarbeid mellom skole og religiøse trossamfunn kan bidra positivt. Som tidligere studier viser, er det blant ansatte i førstelinjetjenesten og i skolene knyttet større bekymring til ungdom som har blitt interesserte og engasjerte i islamistiske grupper. Dette kan muligens også henge sammen med at man ikke har nok kunnskap, og at det kan være vanskelig å trekke grensene for hva som er radikalt og ikke. Dermed kan det tenkes at et godt samarbeid mellom skole og religiøse trossamfunn, utover det å bidra til økt kunnskap blant elevene, også kan være hensiktsmessig for de ansatte.

Når det gjelder samarbeid med eksperter innenfor området kunne det muligens vært fordelaktig at radikaliseringskontakten i politiet i større grad ble gjort kjent for skolene, både for å bidra med kunnskap til skolene, men også som en kontaktperson med særskilt kunnskap, dersom skolene har bekymringer knyttet til enkeltelever.

Den siste kategorien omhandler **pedagogiske metoder og tilnærminger**. Her dreier det seg om å blant annet skape rom for dialog, refleksjon og kritisk tenkning. Med dette menes at det skapes fora, hvor elevene aktivt går i dialog, reflekterer og stiller seg undrende til egne og andre sine synspunkter (Rambøll, 2016). En utfordring som blir vist til i en del av intervjuene er at de norske skolene i stor grad har en tendens til å være for opptatt av resultater. Fremfor det store fokuset på prøver og karakterer, blir det fremmet forslag om å sette av mer tid til refleksjon og kritisk tenkning i skolene.

Som beskrevet i empiri-delen har barneskolen som ble inkludert i denne studien implementert og utviklet et forebyggende undervisningsopplegg med målsetning om å skape innsikt, toleranse og demokratiforståelse gjennom en metodisk tilnærming som baserer seg på «filosofiske samtaler» i klasserommene. I disse «filosofiske samtaler» med elevene er hensikten å skape en arena for dypere samtale og utforskning av egne og andres meninger, verdier og holdninger. Som et tiltak som kan styrke det arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, foreslår informanten at også andre skoler benytter seg av denne metoden. Informanten viser til at halvparten av lærerne på skolen har vært på kurs i filosofi for barn, noe han også anbefaler andre skoler å sende sine ansatte på.

Videre blir hvordan man på best mulig måte kan ta opp disse tingene med elever og foresatte beskrevet som en utfordring. Etter mitt syn er det derfor veldig positivt at dette løftes frem i den kommende nasjonale konferansen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme for 2017, hvor et av temaene som skal tas opp er dialog som forebyggende metode i skolen. Tidligere forskning viser til at denne tematikken kan skape en viss bekymring blant ansatte (Lid et al. 2016; Jacobsen & Jensen, 2011). Dette er også noe enkelte rektorer mener kan være tilfellet i denne studien, men generelt sett virker det ikke som rektorene anser dette som en betydelig utfordring. Dersom jeg imidlertid hadde intervjuet lærerne i denne studien, kan det tenkes at de ville gitt et annet svar på dette spørsmålet.

7.0 AVSLUTNING

7.1 Konklusjon

Jeg har i denne oppgaven tatt for meg følgende problemstilling;

«Hvordan opplever rektorer ved ungdomsskoler at skolene kan bidra til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme blant elevene, og hva mener de kan gjøres for å forbedre dette arbeidet i skolene?»

For å belyse og besvare problemstillingen utviklet jeg følgende fem forskningsspørsmål;

- 1.) Hva legger informantene i begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme og i hvilken grad blir begrepene diskutert på skolene?
- 2.) Hvordan forstår rektorene skolens rolle i forebyggingarbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, og hva mener de at skolene kan bidra med i dette arbeidet?

3.) I hvilken grad har rektorene og ansatte på skolene fokus på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme og hvordan opplever de sin kunnskap på dette området?

4.) Hvilke aktører samarbeider skolen med i lokalsamfunnet og hvordan oppleves samarbeidet?

5.) Hvilke utfordringer stilles skolene ovenfor i dette arbeidet og hva kan gjøres for å sette skolene i bedre stand til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme?

Samlet sett fremkommer det av oppgaven at rektorene og skolene forholder seg relativt forskjellig til begrepene. Både når det gjelder hva rektorene legger i begrepene, men også hvilken grad begrepene blir diskutert blant de ansatte, og snakket om med elevene.

Når det gjelder hvordan rektorene forstår sin rolle i å forebygge og motvirke radikaliserings og voldelig ekstremisme, og på denne måte bidra til samfunnssikkerhet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, ser alle informantene behovet for at skolene skal ha en rolle og mener det er riktig. Imidlertid fremgår det at det er uklar rolleforståelse, og relativt forskjellige syn på hvordan de kan bidra. Dermed vil det videre være viktig at det arbeides for å imøtekomme disse utfordringene skolene viser til. For det første er det viktig at skolene får en større forståelse knyttet til sin egen rolle, noe som også vil kunne fremme skolene sitt fokus på tematikken. Et inntrykk er at skolene tidvis føler at de «drukner» i alle sine oppgaver og at enkelte ting dermed blir nedprioritert, noe uttalelser som *«Politikerne mener mye fint og flott, men det settes ikke av tid og ressurser, og dermed så blir det veldig vanskelig å følge det opp»* vitner sterkt om.

Samlet sett går mest igjen at skolene kan bidra gjennom holdningsarbeid, inkludering og å forhindre utenforskap blant elevene. En del peker imidlertid på at skolene bør ha et større ansvar enn som så, grunnet sin unike posisjon i samfunnet. Det blir blant annet vist til skolens mulighet til å kunne;

- Bidra med kunnskap til elevene innenfor tematikken
- Avdekke avvikende holdninger og meninger
- Oppdage endringer og utvikling blant elevene
- Jobbe med å «korrigere farlige holdninger»
- Samarbeide med foreldre og andre i elevens liv
- Melde fra ved bekymring og legge til rette for samarbeid med andre instanser

Til tross for dette fremgår det at rektorene og skolene som er inkluderte i studien har et veldig varierende fokus på problematikken. Generelt sett er fokuset på å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme lavt, men skoler som inngår i «satsningskommuner» eller kommuner som har hatt konkret erfaring med problematikken har et betydelig større fokus på dette. Når det gjelder samarbeid med andre aktører blir spesielt politi og SLT-koordinator fremhevet som sentrale. Generelt opplever informantene et godt samarbeid med andre aktører, og at det er mange gode fora hvor problematikken kan tas opp. Spesielt opplever skolene et godt samarbeid med politiet.

Av utfordringer skolene stilles ovenfor blir blant annet manglende rolleforståelse og kunnskap om tematikken fremhevet. Samlet sett kommer det frem en rekke forslag til tiltak som kan sette skolene i bedre stand til å jobbe med problematikken. Kursing av ansatte for å sikre økt fokus og kompetanse, samt forståelse rundt hvordan skolene på best mulig måte kan bidra, fremheves i denne studien.

7.2 Forslag til videre forskning

I denne oppgaven har jeg primært tatt for meg rektorene sitt perspektiv på tematikken, samt en klasseforstander og prosjektkoordinator i Dembra. Til videre forskning ser jeg mange potensielle og aktuelle forskning-prosjekter. Dette er som jeg har vært inne på et område som trenger å bli forsket mer på i fremtiden, både for å utforske potensialet som ligger i skolene, men også hvilke begrensninger man står ovenfor. Blant annet kunne det vært interessant å undersøkt lærerne og øvrige ansatte i skolene, som er i den daglige kontakten med elevene sitt syn og perspektiv, noe jeg i denne studien ikke har tatt for meg. Det er ikke utenkelig at det er forskjeller mellom hvordan lærerne og ledelsen forholder seg til det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme.

Litteraturliste

Aasen, P. (2006). *Skoleledelse: Et utdanningspolitisk perspektiv*. (red.) Sivesind, K. Langfeldt, G. og Skedsmo, G. Utdanningsledelse. (s. 21-42). Oslo: Akademiske Forlag.

Aase, T & Fossåskaret, E. (2010) 2.opplag: *Skapte virkeligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aly, A., Taylor E., & Karnovsky S., (2014). *Moral disengagement and building resilience to violent extremism: An education intervention*. Studies in Conflict & Terrorism Volume 37, 2014 - Issue 4. S. 369-385. <http://dx.doi.org/10.1080/1057610X.2014.879379>

Aly, A., Balbi A. M. & Jacques C. (2015). *Rethinking countering violent extremism: implementing the role of civil society*, Journal of Policing, Intelligence and Counter Terrorism, 10:1, 3-13, DOI: 10.1080/18335330.2015.1028772

Andersen, S. (2006). *Aktiv informantintervjuing*. I Norsk statsvitenskapelig tidsskrift, vol 22, s. 278-298.

Bjørge, Tore (2011). *Forebygging av terrorisme og annen kriminalitet*. Oslo: Politihøgskolen. (PHS Forskning, 2011:1).

Bjørge, Tore (2015). *Forebygging av kriminalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørge, T. og Gjelsvik M. I. (2015). *Forskning om forebyggende arbeid mot radikaliserings og voldelig ekstremisme – En kunnskapsstatus*, Politihøgskolen, PHS Forskning 2015:2. Oslo.

Blaikie, N. (2010). *Designing Social Research*. Cambridge: Polity Press.

Bonnell, J., Copestake, P., Kerr D., Passy R., Reed C., Salter R., Sarwar S., Sheikh, S., (2011). «*Teaching approaches that help to build resilience to extremism among young people*». Department for education UK. Hentet fra: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182675/DFE-RR119.pdf

Borum, R. (2011). *Radicalization into Violent Extremism II: A Review of Conceptual Models and Empirical Research*. Journal of Strategic Security 4, no. 4 (2011): 37-62. DOI:<http://dx.doi.org/10.5038/1944-0472.4.4.2>

CARRI Report (2013). «*Definitions of Community Resilience: An Analysis*». Washington DC: Community and Regional Resilience Institute. Hentet fra: <http://www.resilientus.org/wp-content/uploads/2013/08/definitions-of-community-resilience.pdf>

CERTA Intelligence & Security (2016). «*Modstandskraft mod radikaliserings og voldelig ekstremisme*». Et eksplorativt studie af modstandskraft i udvalgte danske lokalmiljøer. TrygFonden smba. Hentet fra: http://viden.sl.dk/media/5431/modstandskraft_mod_radikaliserings_og_voldelig_ekstremisme.pdf

Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. C. (1997). *Generalisering, vetenskapliga slutledningar och modeller för förklarande samhällsvetenskap. Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Dembra (u.d.) Hentet fra: <http://dembra.no/>

Det kriminalforebyggende råd (2011) «*En praktisk håndbok om SLT*» Hentet 03.02.17, fra: <http://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2016/07/SLT-h%C3%A5ndbok-2.pdf>

Durodie, B. (2016). *Securitising education to prevent terrorism or losing direction?* British Journal of Educational Studies, 64, 1, s. 1-15. Hentet fra: http://opus.bath.ac.uk/47853/1/Securitising_Education.pdf

Engen, O.A., Kruke B.I., Lindøe P.H., Olsen, K.H., Olsen O.E., Pettersen K.A. (2016) *Perspektiver på samfunnsikkerhet*. Cappelen Damm akademisk. Oslo.

FAFO (2015, 12 november). «*Hva menes med radikaliserings*». Hentet 20.01.2017, fra: <http://www.fafo.no/index.php/nb/arrangementer/alle-arrangementer/item/hva-menes-med-radikaliserings>

Fangen, K. og Carlsson, Y. (2013). *Right-Wing Extremism in Norway: Prevention and Intervention*, i Ralf Melzer & Sebastian Serafin (ed.), *Right-Wing Extremism in Europe. Country analyses, Counter-strategies and labour-market oriented Exit-strategies*. FriedrichEbert-Stiftung. (s. 327 – 357). Hentet fra: <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/10031.pdf>

Fladberg L.K. (2015, 9 Februar). «*Ekstremisme inn i Osloskolen*». Dagsavisen. Hentet 07.02.17, fra: <http://www.dagsavisen.no/old-oslo/ekstremisme-inn-i-osloskolen-1.314846>

Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v. (01.12.1995). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>

Goli, M. & S. Rezaei (2010). *The House of War – Islamic Radicalisation in Denmark*. Århus: Aarhus Universitet. Hentet fra: http://cir.au.dk/fileadmin/site_files/filer_statskundskab/subsites/cir/Rapport_2FINAL.pdf

Gule, L. (2012) *Ekstremismens kjennetegn, ansvar og motsvar*. Oslo: Spartacus

Gule L. (2015, 25. mars). «Regjeringens definisjoner av radikaliseringsgjør oss alle til voldelige ekstremister». Dagbladet. Hentet 27.02.17, fra: <http://www.dagbladet.no/kultur/regjeringens-definisjoner-av-radikaliseringsgjor-oss-alle-til-voldelige-ekstremister/60186366>

Halafoff, A. (2015). «Education about diverse». *Journal of international Religions and worldviews, social inklusion and countering extremism: Lesson for the Australian Curriculum*. <http://dx.doi.org/10.1080/07256868.2015.1029889>

Herz, M. (2016) *Socialt arbete, pedagogikk och arbetet mot så kallad våldsbejakande extremism*. Segerstedtinstitutet. Göteborgs Universitet. Hentet fra: http://www.gu.se/digitalAssets/1566/1566269_rapport---socialt-arbete--pedagogik-och-arbetet-mot-sa---kallad-va--ldsbejakande-extremism.pdf

Horgan, J., & Braddock, K. (2010). *Rehabilitating the Terrorists?: Challenges in Assessing the Effectiveness of De-radicalization Programs*. *Terrorism and political violence.*, 22(2), 267. Hentet fra: <http://www.start.umd.edu/sites/default/files/files/publications/Derad.pdf>

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. Utgave. Høyskoleforlaget, 2005.

Jakobsen, S. F. & Jensen, S., (2011) *Fra bekymring til handling i arbeidet med unge og radikaliseringsgjør*. København: Rehabiliterings- og forskningscentret for Torturofre. Hentet fra: <https://www.kora.dk/media/1196303/fra-bekymring-til-handling-i-arbejdet-med.pdf>

Justis- og politidepartementet (2010) «Felles trygghet – felles ansvar. Handlingsplan for å forbygge radikaliseringsgjør og voldelig ekstremisme». Oslo

Justis- og beredskapsdepartementet (2014) «*Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*». Oslo.

Kompetansesenter for kriminalitetsforebygging (2016). «*Sammen om en tryggere hverdag*». Kristiansand: Kristiansand kommune. Hentet 20.02.17, fra: <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/sammen-om-en-tryggere-hverdag---kristiansand-kommune.pdf.pdf>

Kriminalomsorgens høgskole og utdanningscenter KRUS (2016). «*Radikalisering og voldelig ekstremisme*». Håndbok for ansatte i kriminalomsorgen med særskilt fokus på håndtering i fengsel. Lillestrøm, november 2016. Hentet fra: <http://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2017/01/Radikalisering-og-voldelig-ekstremisme.pdf>

Krüger R. og Hvattum M. (2017, 11 April). «*Treningskompiser av terrorsiktet 17-åring: – Vi merket at han endret holdninger*». Tv2. Hentet 14.04.17, fra: <http://www.tv2.no/a/9058368/>

Kruke, B. I. (2012). *Samfunnsikkerhet og krisehåndtering*. Relevans for 22.juli 2011. Et paper presentert for 22.juli kommisjonen 13.mars 2012. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/html/smk/22julikommisjonen/22JULIKOMMISJONEN_NO/CONTENT/DOWNLOAD/216/1700/VERSION/1/FILE/NOTAT_7_KRUKESAMFUNNSSIKKERH.PDF

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.

Lenz, C. og Kjeøy I. (2015). «*DEMBRA evalueringsrapport*». Det europeiske Wergelandssenteret og Senter for Holocaust og livssynsminoriteter.

Lenz C., Nustad, P., Geissert, B. (2016.) «*Dembrahefte*». Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). Villa Grande, Bygdøy, Oslo. Hentet fra: http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte_2016_1.pdf

Lia, B & Nesser, P., (2014). «*Norske muslimske fremmedkrigere*». Nytt Norsk Tidsskrift 2014 (4) s. 399-416 FFI UiO. Universitetsforlaget

Lid, S., Winsvold, M., Sjøholt, S., Heierstad, G., Klausen, J.E. (2016). *Forebygging av voldelig ekstremisme – Hva er kommunens rolle?* By og regionsforskningsinstituttet NIBR, Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Hentet fra: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Macaluso, A. (2016). *From countering to preventing radicalization through education: Limits and opportunities*. The Hague Institute for Global Justice Haag, Nederland. Hentet fra: <http://www.thehagueinstituteforglobaljustice.org/wp-content/uploads/2016/10/Countering-Preventing-Radicalization-Education.pdf>

Miller, J. (2013). *Recilience, violent extremism and religious education*. British Journal of conflict and violence. <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2012.740444>

Moltubak R. D. (2016, 16. desember). «Tyske medier: 12-åring forsøkte å bombe julemarked». Tv2. Hentet 06.01.2017, fra: <http://www.tv2.no/a/8805438/>

Nasser-Eddine, M., Garnham, B., Agostino, K., Caluya, G. (2011). *Countering Violent Extremism (CVE) Literature Review*. Commonwealth of Australia. <http://dspace.dsto.defence.gov.au/dspace/handle/1947/10150>

Nordland E. (2015, 7 Februar). «Får verktøy til forebygging av radikalisering». Dagsavisen. Hentet 06.02.17, fra: <http://www.dagsavisen.no/innenriks/far-verktoy-mot-radikalisering-1.315337>

Neumann, P. R. (2013). «*The trouble with radicalization*». *International Affairs*, 89 (4): 873-893.

Opplæringslova (17.07.1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>

Osler, A. & Lybæk, L. (2014). «*Educating «the new Norwegian we»: an axamination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia.*» *Oxford Review of education*. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.946896>

Oxford Research (2014). *Midtvejsvaluering af «Helhetsorienteret forebyggelse af ekstremisme*. Sosialstyrelsen, Danmark.

Persen K. (2016, 15 september) «PST-sjefen: – Enslige, mindreårige asylsøkere svært sårbare for radikaliserings». Tv2. Lokalisert 03.03.2017, hentet fra: <http://www.tv2.no/a/8591700/>

Politiets Sikkerhetstjeneste (2016, 12 september) Temarapport: «Hvilken bakgrunn har personer som frekventerer ekstreme islamistiske miljøer i Norge før de blir radikalisert?» Ekstern rapport. Den sentrale enhet. Hentet 19.01.2017, fra: http://www.pst.no/media/82236/2016_09_08_radikaliseringsprosjektets-rapport_ugradert.pdf

Politiets Sikkerhetstjeneste (2017): «Åpen trusselvurdering 2017». Hentet 01.03.17, fra: http://www.pst.no/media/82444/PST_Trusselvurd-2017.pdf

Rambøll Management Consulting (2016) «Litteraturstudie om forebyggelse af radikaliserings i skoleregi». Hannemanns Alle 53. DK-2300 Copenhagen S.

Regjeringen (2014, 10 juni). «Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme». Hentet 13.01.17, fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/id762413/>

Regjeringen (2016a, 18. februar). «Lover og regler om radikaliserings og voldelig ekstremisme» Hentet 11.01.2017, fra: <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings/radikaliseringskonferanse/id663873/>

Regjeringen (2016b, 03.mars). «Radikaliseringsprosessen». Hentet 20.01.2017, fra: <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings/veileder/begreper-ord-og-uttrykk/radikaliseringsstunellen/id2399043/>

Regjeringen (2017a, 02. mai). «Konferanse mot radikaliserings og voldelig ekstremisme». Hentet 20.05.2017, fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/den-nasjonale-konferansen-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme-2017/id2551745/>

Regjeringen (2017b, 28.mai) «Nordisk konferanse om inkludering og medborgerskap». Hentet 05.06.2017, fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/konferanse-om-inkludering-og-medborgerskap/id2545745/>

Saunders M., Lewis P and Thornhill, A (2009). *Research Methods for Business Students*. 4 ed. Pearson Education Publishers. USA.

Schmid, A. P. (2013). *The Routledge handbook of terrorism research*. New York: Routledge.

Sedgwick, Mark (2010). «*The Concept of Radicalization as a Source of Confusion*». *Terrorism and Political Violence*, 22(4), 479–494.

Stavanger kommune (2015). Forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme. «*Fra bekymring til handling*». Veileder. Stavanger Kommune.

St. meld. no. 10 (2016-2017) (2016). «*Samfunnssikkerhet, risiko i et trygt samfunn*». Oslo, Det kongelige justis- og beredskapsdepartement.

Straffeloven (20.05.2005). *Lov om straff*. Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=straffeloven>

Svendsen, C., Skille, Ø. B., Døvik, O., Hansen, S. (2017, 28 Februar). «*Slik er nazistenes aktivitet i Norge*». Norsk Riksringkasting. Hentet 13.03.17, fra:
<https://www.nrk.no/dokumentar/slik-er-nazistenes-aktivitet-i-norge-1.13401180>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 4.utgave Bergen, Fagbokforlag.

The European Wergeland Centre (2017). «*Teaching Controversial Issues in the Nordic Countries*». Hentet 05. 06. 2017, fra: <http://www.theewc.org/Content/What-we-do/Learning-Democracy-at-Utoeya/Teaching-Controversial-Issues-in-the-Nordic-Countries>

Van Driel, B., Darmody, M., Kerzil, J., (2016) *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. Hentet fra: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/neset-education-tolerance-2016_en.pdf

Van de Voorde, T. (2011). «*Terrorism Studies: A critical appraisal*», i Coolset Rik (ed.). *Jihadi Terrorism and the radicalisation Challenge*. Ashgate

Vestel, V. & Bakken, A. (2016) *Holdninger til ekstremisme*. Resultater fra Ung i Oslo 2015. NOVA Rapport 4/2016, NOVA/HiOA. Oslo.

Weine S. & O. Ahmed (2012). «*Building Resilience to Violent Extremism Among Somali-Americans in Minneapolis-St Paul*». Maryland: National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to Terrorism, University of Maryland. Hentet fra: <https://assets.documentcloud.org/documents/2774663/Building-Resilience-to-Violent-Extremism-Final.pdf>

Weine S., Henderson, S., Shanfield, S., Legha, R. & Post J., (2013). «*Building Community Resilience to Counter Violent Extremism*». *Democracy and Security*, 9(4): 327-222. <http://dx.doi.org/10.1080/17419166.2013.766131>

Weine, S. M., Ellis, B. H., Haddad, R., Miller, A. B., Lowenhaupt, R., & Polutnik, C. (2015). «*Supporting A Multidisciplinary Approach to Addressing Violent Extremism: What Role Can Education Professionals Play?*» College Park, MD: START, 2015. http://www.start.umd.edu/pubs/START_LessonsLearnedfromMentalHealthAndEducation_EducatorSummary_Oct2015.pdf

Winston, J. & Strand, S., (2013). «*Tapestry and the Aesthetics of theatre in education as dialogic encounter and civil exchange*». *Research in drama education*. <http://dx.doi.org/10.1080/13569783.2012.756178>

Winsvold M., Mjelde H. L., Loga J. (2016). «*Trossamfunn som arena for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*». Rapport 2017:4. Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor Bergen/Oslo 2017.

Østlie N. H. (2016, 20. desember). «*Tysk politi bekrefter terror*». *Terrorisme og ekstremisme*, Human Rights Service. Hentet 06.01.2017, fra: <https://www.rights.no/2016/12/tysk-politi-bekrefter-terrorhandling/>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjon og samtykkeskjema

Hvem er jeg og hva er mitt formål med studien?

Hei,

Mitt navn er Tore Bendiksen Søråas. Jeg er 29 år og kommer fra Sand i Suldal kommune. Jeg bor i Stavanger og er siste års student ved masterstudiet Samfunnsikkerhet ved Universitetet i Stavanger. For øyeblikket arbeider jeg med min avsluttende masteroppgave. Mitt tema for oppgaven er hvilken rolle skolene skal ha i arbeidet med forebygging radikaliserings og voldelig ekstremisme. Bakgrunnen for dette er at i Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme blir skolene omtalt som en viktig aktør i arbeidet. Dermed ønsker jeg å studere hva skolen selv mener de kan bidra med innenfor dette temaet og eventuelt hva som kan gjøres for å styrke dette arbeidet i skoleregion.

For å gjennomføre denne studien trenger jeg datagrunnlag, primært gjennom intervjuer. I forbindelse med dette ønsker jeg å intervjuere rektorer ved et utvalg ungdomsskoler rundt om i landet. Jeg hadde derfor satt utrolig stor pris på om du har mulighet til å besvare mine spørsmål innenfor temaet.

Hvordan foregår intervjuene til studien?

Sender i den forbindelse dette informasjons og samtykkeskjemaet til deg i forkant av intervjuene. Dersom det er ønskelig å se gjennom spørsmålene til intervjuet kan jeg selvsagt sende disse i forkant av intervjuet. Antatt varighet på intervjuet vil være mellom 30 og 60 minutter. For å gjøre intervjuet mest mulig nøyaktig, og for å unngå misforståelser og gå glipp av informasjon ved bearbeiding av dataene ønsker jeg å gjøre lydopptak i intervjuene. Dersom dette fra din side ikke er ønskelig, gir du eventuelt beskjed om dette. Dersom ønskelig kan du få tilsendt opptak av samtalen i etterkant av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen jeg får gjennom intervjuet?

All informasjon som fremkommer av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og det er kun jeg som vil ha tilgang til informasjonen. Masteroppgaven skal leveres inn 15.06.2017 og når oppgaven er innlevert og sensuren har falt blir informasjonen du har gitt meg slettet. Det er naturligvis frivillig å delta i denne studien, og du kan trekke ditt samtykke dersom dette er

ønskelig, uten å måtte oppgi hvorfor. Dersom du velger å trekke samtykket, vil all informasjon du har gitt meg bli slettet.

I oppgaven kan det bli aktuelt å bruke sitater fra intervjuet. Dersom det er noe du ikke ønsker å bli sitert på vil dette bli tatt hensyn til. Opplysningene som fremgår i intervjuet vil gjengis uten navn.

Jeg håper at du ønsker å stille til intervju, da jeg trenger informanter for at masteroppgaven skal bli en realitet. Dersom du ønsker og har mulighet til å delta, vennligst gi meg en tilbakemelding på mail, sammen med din underskrift på dette samtykkeskjemaet. Har du ellers noen spørsmål, kontakt meg gjerne per telefon eller via mail.

Dersom du samtykker til å delta i studien, vennligst signer under.

Jeg har mottatt og lest informasjon om studien, og er villig til å delta.

.....

(Deltakers navn og dato)

Min kontaktinformasjon:

E-post: tore_soraas@hotmail.com

Telefon: 41621278

Veileder: Sissel Haugdal Jore

E-post: sissel.h.jore@uis.no

Mvh

Tore Bendiksen Søråas

Vedlegg 2 - Intervjuguide rektorer:

Del 1: Informasjon om meg, mitt prosjekt og samtykke

Jeg vil starte med en kort introduksjon om hvem jeg er og mitt mål for masteroppgaven. Deretter vil jeg gjennomgå informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet, og svare på eventuelle spørsmål knyttet til dette eller andre spørsmål informantene måtte ha.

Del 2: Informasjon om informanten

Hva er din stilling?

Hvilke ansvarsområder og arbeidsoppgaver knyttet til radikaliserings og voldelig ekstremisme har du i din stilling?

Del 3: Aktuelle tema og spørsmål

Aktuelle begreper:

Hva legger du i begrepet radikaliserings?

Hva legger du i begrepet voldelig ekstremisme?

Hva tenker du det vil si å være i en radikaliseringsprosess?

Er dette begreper som diskuteres i personalgruppen?

Blir disse begrepene og denne tematikken inkludert i undervisningen?

Eventuelt, i hvilke fag og hvordan?

Skolens rolle og bidrag i arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme:

Hvorfor tror du skolene blir tillagt en viktig rolle i dette arbeidet?

Syns du det er riktig at skolene skal inkluderes i arbeidet?

Hva bør være skolens rolle i arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme?

Hva mener du at din skole kan bidra med i arbeidet?

Har dere diskutert deres rolle internt i personalgruppen?

Hvordan jobber dere for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme?

Har det blitt iverksatt noen tiltak for å møte tematikken?

Har det vært bekymringer knyttet til radikaliserings blant elever på din skole?

Hva førte til denne bekymringen?

Hva ble gjort fra skolen sin side?

Fokus på tematikken og kunnskap blant de ansatte:

I regjeringens handlingsplan går det frem at:

«Utfordringene må møtes med kunnskap om fenomenet, risiko og motivasjonsfaktorer, og hva man gjør ved bekymring».

Har du som rektor og din skole fokus på denne tematikken?

Føler du at personalgruppen har nok kunnskap om radikaliserings og voldelig ekstremisme?

Vet dere hva dere skal gjøre ved bekymring??

Har det blitt gjort noe for å øke kunnskapen blant de ansatte?

Har dere fått noen form for «opplæring/veiledning om temaene»?

Hvilke hjelpemidler kjenner dere eventuelt til den anledningen?

Har du hørt om kommunale/lokale veiledere for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme?

Er denne gjort kjent for de ansatte?

Har du hørt om Dembra og deres tilbud?

Samarbeid med andre aktører:

Har tematikken blitt tatt opp med foreldre/foresatte, på eksempelvis foreldremøter?

Hvem samarbeider dere med generelt, og eventuelt dersom det oppstår bekymring?

Hvordan opplever du samarbeidet med andre aktører?

Har du kjennskap til radikaliseringskontakten i ditt politidistrikt?

Har dere noen form for samarbeid med religiøse trossamfunn?

Utfordringer og tiltak som forbedre dette arbeidet i skolene

Hvilke utfordringer stiller dette temaet dere ovenfor?

Tror du at fokus på radikalisering og voldelig ekstremisme i skolene kan virke mot sin hensikt?

Tror du dette kan være et tema som fører til bekymring blant ansatte?

Etiske utordringer?

Har du noen tanker om tiltak som kan sette skolene i bedre stand til å jobbe mot radikalisering og voldelig ekstremisme?

Avslutning:

Har du noe å tilføye?

Har du noen tilbakemeldinger på selve intervjuet?

Er det noe jeg kan gjøre bedre i neste intervju?

Vedlegg 3 – Intervjuguide klasseforstander

Del 1: Informasjon om meg, mitt prosjekt og samtykke

Jeg vil starte med en kort introduksjon om hvem jeg er og mitt mål for masteroppgaven. Deretter vil jeg gjennomgå informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet, og svare på eventuelle spørsmål knyttet til dette eller andre spørsmål informantene måtte ha.

Del 2: Informasjon om informanten

Hva er din stilling?

Kan du fortelle litt om denne verdensklassen, og hvordan dere jobber for å forebygge radikaliseringsprosess blant disse elevene?

Del 3: Aktuelle tema og spørsmål

Aktuelle begreper:

Hva legger du i begrepet radikaliseringsprosess?

Hva legger du i begrepet voldelig ekstremisme?

Hva tenker du det vil si å være i en radikaliseringsprosess?

Er dette begreper som diskuteres i personalgruppen?

Blir disse begrepene og denne tematikken inkludert i undervisningen?

Eventuelt, i hvilke fag og hvordan?

Skolens rolle og bidrag i arbeidet mot radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme:

Hva bør være skolens rolle i arbeidet med å motvirke radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme?

Har du som klasseforstander og din skole fokus på denne tematikken?

Hva mener du at din skole kan bidra med i arbeidet?

Har dere diskutert deres rolle internt i personalgruppen?

Hvorfor tror du skolene blir tillagt en viktig rolle i dette arbeidet?

Syns du det er riktig at skolene skal inkluderes i arbeidet?

Har det blitt iverksatt noen tiltak for å møte tematikken?

Har det vært bekymringer knyttet til radikaliserings blant elever i din klasse?

Hva førte til denne bekymringen?

Hva ble gjort fra skolen sin side?

Fokus på tematikken og kunnskap blant de ansatte:

I regjeringens handlingplan går det frem at:

«Utfordringene må møtes med kunnskap om fenomenet, risiko og motivasjonsfaktorer, og hva man gjør ved bekymring».

Føler du at personalgruppen har nok kunnskap om radikaliserings og voldelig ekstremisme?

Krever det at dere har større kunnskap og bevissthet rundt dette med tanke på deres elevsammensetning med nyankomne flyktninger og deres sårbarheter?

Har det blitt gjort noe for å øke kunnskapen blant de ansatte?

Har dere fått noen form for «opplæring/veiledning om temaene»?

Vet dere hva dere skal gjøre ved bekymring?

Hvilke hjelpemidler kjenner dere eventuelt til den anledning?

Samarbeid med andre aktører:

Hvordan arbeider dere for å inkludere disse nyankomne elevene?

Hvem samarbeider dere med generelt, og eventuelt dersom det oppstår bekymring?

Hvordan opplever du samarbeidet med andre aktører?

Har dere noen form for samarbeid med religiøse trossamfunn?

Utfordringer og tiltak som forbedre dette arbeidet i skolene

Hvilke utfordringer har dere sammenlignet med en «vanlig klasse»?

Hvordan arbeides det med i ivareta elevenes psykiske helse?

Mange kommer vel også uten foreldre og familie?

En del har muligens vært igjennom traumatiske opplevelser?

Ser du noen etiske utordringer?

Har du noen tanker om tiltak som kan sette skolene i bedre stand til å jobbe mot radikaliserings og voldelig ekstremisme?

Avslutning:

Har du noe å tilføye?

Har du noen tilbakemeldinger på selve intervjuet?

Er det noe jeg kan gjøre bedre i neste intervju?

Vedlegg 4 – Intervjuguide prosjektkoordinator Dembra

Del 1: Informasjon om meg, mitt prosjekt og samtykke

Jeg vil starte med en kort introduksjon om hvem jeg er og mitt mål for masteroppgaven. Deretter vil jeg gjennomgå informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet, og svare på eventuelle spørsmål knyttet til dette eller andre spørsmål informantene måtte ha.

Del 2: Informasjon om informanten

Hva er din stilling?

Hvilke ansvarsområder og arbeidsoppgaver knyttet til radikaliserings- og voldelig ekstremisme har du i din stilling?

Kan du kort fortelle litt om hva DEMBRA er og hvordan dere jobber?

Del 3: Aktuelle tema og spørsmål

Skolen som aktør i arbeidet mot radikaliserings- og voldelig ekstremisme:

Hva mener du bør være skolens rolle i arbeidet mot radikaliserings- og voldelig ekstremisme?

Hva tenker du er skolens viktigste oppgave i dette arbeidet?

Hvordan får dere formidlet dette ut til rektorene og skolene?

Hvilken dialog har du/dere eventuelt med rektorer og skolene knyttet til dette temaet?

Har du inntrykk av at skolene har fokus på dette og jobber med dette?

Hva tenker du skolene kan bli bedre på i arbeidet med å forebygge og motvirke radikaliserings- og voldelig ekstremisme?

Hvorfor bør skolene ha en viktig rolle i dette arbeidet?

Har du inntrykk av at skolene har hørt om benytter seg av DEMBRA sine læringsressurser på dembra.no?

Dere har også undervisningsopplegg på nettsiden som retter seg mot radikaliserings- og voldelig ekstremisme og kan inkluderes i undervisningen, tenker du at dette er et tema som bør inn på timeplanen i skolene?

Kunnskap blant de ansatte:

Er ditt inntrykk at ansatte i skolene har nok kunnskap om radikaliserings og voldelig ekstremisme?

Dersom ikke, hva kan gjøres for å øke kunnskapen blant de ansatte?

Hva bør ansatte i skolene ha kunnskap om for å motvirke radikaliserings i skoleregi?

Hvordan foregår deres «opplæring/veiledning» om temaene?

Utfordringer og tiltak som forbedre dette arbeidet i skolene

Hva tror du er de største utfordringene skolen står ovenfor når det gjelder forebygging av radikaliserings?

Mitt inntrykk i intervjuene med rektorer er at dette er et tema som det jobbes svært forskjellig med fra skole til skole.

- Hva tror du er grunnen til det?
- Hva kan gjøres for å få en mer lik tilnærming til hvordan man skal jobbe mot dette i skolene?

Tror du at fokus på radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolene kan virke mot sin hensikt?

Tror du dette kan være et tema som fører til bekymring blant ansatte?

Blir skolene tillagt for mye ansvar med tanke forebyggingsoppgaver?

Hva tenker du kan gjøres for å styrke arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme i skoleregi?

Avslutning:

Har du noe å tilføye?

Har du noen tilbakemeldinger på selve intervjuet?

Er det noe jeg kan gjøre bedre i neste intervju?

Vedlegg 5 – Undervisningsopplegg for å forebygge radikalisering (sendt fra informant)

Nedenfor vises det til et konkret eksempel hentet fra dokumentet jeg fikk tilsendt, som illustrerer hvordan undervisningsopplegget kan implementeres i timene;

NR	TID	AKTIVITET	
1	15	Introduksjon: Hvorfor dette temaet? - Om dagens situasjon. - Gjennomgå læringsmålene.	
2	30	Hva vil det si å være radikal? - Spørsmål: Hva forbinder du med å være radikal? - To og to skriver ned stikkord sammen. - Felles oppsummering på tavla og læreren korrigerer/legger til dersom det er nødvendig.	
3	20	Radikal – radikalisering – voldelig ekstremisme - Radikal; positivt/negativt? - Vurdere begrepet radikal opp mot radikalisering og voldelig ekstremisme.	
4	20	Hva er hatkriminalitet? - Spørsmål: Hva forbinder du med begrepet hatkriminalitet? - To og to skriver ned stikkord sammen. - Felles oppsummering på tavla og læreren korrigerer/legger til dersom det er nødvendig.	
5	40	Gruppearbeid rundt casene om sinte ungdommer - NB: Understrek at historiene elevene nå skal se på er fiktive og spesielle eksempler. - Grupper på 4-5 elever får en av tekstene av læreren, leser hver for seg, diskuterer og svarer på spørsmålene som gruppe. (1 tekst = 1 aktivitet). - Felles gjennomgang. Gi elevene mulighet til å kommentere hverandres vurderinger. Legg vekt på moralske vurderinger og handlingsalternativer.	

Det fremgår at læringsmålene for undervisningsopplegget er følgende;

- Eleven skal kunne forklare begrepene radikal, radikalisering, voldelig ekstremisme og hatkriminalitet.

- Eleven skal kunne gi eksempler på straffbare handlinger som faller innunder definisjonen hatkriminalitet.
- Eleven skal kunne reflektere over og diskutere hvilke radikale ord og handlinger som er akseptable, uavhengig av norsk lov.
- Eleven skal kunne reflektere over og diskutere eget handlingsrom og ansvar i tilknytning til temaene over.