

En ekstremist mindre

Skolen som forebyggende arena mot radikaliserings og voldelig ekstremisme – både i og utenfor klasserommet

INGRID VIOLA LUND GRØNSETH

VEILEDER

Katja H.-W. Skjølberg

Antall ord: 21171

Lektorutdanning for trinn 8-13

Universitetet i Agder, vår 2020

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelse

Master

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en del av lektorutdanningen for trinn 8-13 ved Universitetet i Agder, og svarer til 30 studiepoeng.

Den største takk til min veileder Katja. Takk for all konstruktiv kritikk, oppfølging og motivasjon du har gitt meg. Du er en inspirasjon og jeg er veldig takknemlig for alle samtaler med deg.

Takk til min gode mamma for alle telefonsamtaler, kloke ord og oppmuntringer på veien. Din styrke inspirerer meg hver dag. Takk for at du heier på meg.

En stor takk til Nikolai for all hjelp og støtte du har gitt meg dette semesteret. Takk for at du har holdt ut, stilt opp og spredd ditt gode humør. Du er et lyspunkt i hverdagen.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter som har gjort de siste fem årene til de fem beste. Takk for alle gode, nødvendige avbrekk fra studiene. Lykke til videre, jeg heier på dere!

Ingrid Viola Lund Grønseth

Kristiansand, juni 2020

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen. Målet er å frambringe generell kunnskap om radikaliserings og voldelig ekstremisme som fenomen, og undersøke hvordan man kan forebygge kriminalitet og terrorisme med fokus på skolen som en forebyggende arena mot nettopp radikaliserings og ekstremisering.

Oppgaven er en kvantitativ studie av elevers kunnskaper, opplevelser og erfaringer på seks områder; klassemiljø og trivsel, hatefulle ytringer på skolen, demokratiopplæring og demokratisk dannelse i samfunnsfag, uenighetsfellesskap, kildekritikk og kritisk tenkning, og til sist deres opplevelse av deltakelse på Holocaust-dagen på Arkivet i Kristiansand.

Undersøkelsen er rettet mot elever på ungdomstrinnet og i videregående skole i Agder. Både primær- og sekundærdata er benyttet for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

De seks områdene har sitt utgangspunkt i en egenutviklet modell som er utarbeidet på bakgrunn av oppgavens teoretiske rammeverk. Modellen ligner en blomst med seks «kronblader» og gir en oversikt over hva teori og forskning sier er viktig for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen. Det er altså disse seks områdene som danner rammene for analysen og drøftingen. En gjennomgang av eksisterende litteratur og forskning om radikaliserings, ekstremisme og forebygging generelt viser at ungdom spesielt er sårbare for radikaliserings, og at skolen kan være en sentral aktør for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme ved blant annet å etablere og videreutvikle elevers normative barrierer mot kriminelle handlinger og aksept for vold. Dette forutsetter at vi har faglige trygge og modige lærere som tør å åpne opp for kontroversielle temaer og diskusjoner i undervisningen.

Studien viser at elever i Agder trives generelt godt på skolen og opplever å ha en god relasjon til læreren sin. I samfunnsfaget har elevene lært mye om demokrati og medborgerskap, og sentrale demokratiske prinsipper og verdier som for eksempel ytringsfrihet, menneskerettigheter og likestilling. Det er imidlertid store variasjoner mellom respondentene hvor ofte de oppgir å ha debatter og diskusjoner i klasserommet. Gjennom ungdomsskolenes samarbeid med stiftelsen Arkivet freds- og menneskerettighetscenter oppgir elevene at deltakelse på Holocaust-dagen i regi Arkivet har gitt dem nye kunnskaper, de har blitt mer bevisste på egne holdninger og fått et utvidet blikk på rasisme og fordommer i hverdagen.

Barn og unge tilbringer flere timer på internett hver dag. Denne studien har vist at en relativt ny utfordring i forebyggingen er fremveksten av internett og sosiale medier som en virtuell radikaliseringsarena. Skolen må hjelpe unge å utvikle nødvendige ferdigheter til å vurdere innhold, kilder og troverdighet for å gjøre de robuste og motstandsdyktige til å kjenne igjen og stå imot radikalisering og rekruttering på internett. Det vil være et økt behov for å kartlegge barn og unges digitale kompetanse og internettbruk i fremtiden.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse	6
1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn	8
1.2 Problemstilling	10
1.3 Oppgavens oppbygging.....	11
2 Radikalisering – begrepsavklaring, utvikling og forekomst	12
2.1 Radikalisering.....	12
2.2 Ekstremisme	13
2.3 Forebygging	14
2.4 Radikalisering i Norge – utvikling og forekomst.....	14
3 Hva, hvem, hvordan: teori og forskning om radikalisering og ekstremisme, forebygging generelt og i skolen spesielt	16
3.1 Årsaker til radikalisering.....	17
3.2 Radikaliseringsprosessen	19
3.2.1 Radikalisering og engagement	22
3.3 Kriminologisk teori om forebygging av kriminalitet	24
3.3.1 Bjørgos holistiske forebyggingsstrategi	25
3.4 Skolen som forebyggende arena gjennom normdannelse og normative barrierer mot aksept for bruk av vold.....	28
3.4.1 Muligheter og utfordringer med å bruke skolen som en arena for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme.....	29
3.4.2 Skolens mandat og samarbeid med eksterne aktører	33
3.4.3 Handlingsplaner og strategier.....	36

4 Metodekapittel.....	39
4.1 Spørreundersøkelsene.....	41
4.1.1 Klasseromsforskning – studenter i forskningsprosjekt	41
4.1.2 Evaluering av Holocaust-dagen 2018 og 2019	41
4.1.3 Forundersøkelse før Polentur	42
4.2 Gyldighet og pålitelighet.....	44
4.3 Etikk og habilitet	46
5 Empiri og drøfting.....	47
5.1 Klassemiljø og trivsel.....	48
5.2 Hatefulle ytringer i skolen.....	50
5.3 Demokratiopplæring og demokratisk dannelse i samfunnsfag	52
5.4 Uenighetsfellesskapet.....	55
5.5 Kildekritikk og kritisk tenkning	56
5.6 Kunnskaper og erfaringer. Inntrykk fra Holocaust-dagen	59
6 Oppsummering og refleksjoner.....	62
Litteraturliste	66
Vedlegg 1: Informasjon om opprinnelig prosjekt for masteroppgaven	71
Vedlegg 2: Forespørsel, informasjon og samtykke sendt til skole om å delta i prosjektet	72
Vedlegg 3: Oversikt over spørsmål fra spørreundersøkelsene brukt i oppgaven.....	75

1 Innledning

Skoleklokka ringer og elevene går hjem. En av elevene kommer fram til meg. Han møter meg med et nølende blikk, jeg møter han med et «hei» og et smil. Han vil gjerne fortelle meg om noe som skjedde i går. Jeg lytter. På vei hjem fra fotballtreningen, hadde han og kompisene begynt å snakke om moskéangrepet i Bærum som fant sted for noen uker siden. Noen var bekymret, andre lettet over at ingen døde eller ble hardt skadet. De snakket og fleipet litt. Plutselig sier Kristian at det var teit av Manshaus å ikke planlegge angrepet bedre. Han kunne jo drept mange flere dagen etterpå, for da hadde sikkert flere vært i moskéen. Kristian er hans kompis og klassekamerat. Det siste året hadde de imidlertid sklidd lenger fra hverandre. Han forteller at han synes det var ubehagelig, og ble usikker og redd for om Kristian faktisk mente det han sa. Jeg blir bekymret av det han forteller. Jeg betrygger han, mens jeg forsikrer han om at jeg skal undersøke dette videre. Vi blir enige om at hvis det oppstår flere lignende hendelser, skal jeg få vite om det.

På vei hjem etter endt dag, begynner jeg å tenke på Kristian og hvordan det siste året tilsynelatende har vært for ham. Jeg har sett ham henge med nye venner, gjerne eldre elever ved skolen som jeg vet får oppfølging fra før. Jeg tenker på de gangene jeg har overhørt Kristian vitse i gangen og noen av de ufine kommentarene han har lirket av seg i det siste. Jeg må ærlig innrømme jeg noen ganger har latt som at jeg ikke har hørt det fordi jeg ikke har hatt tid til å ta tak i det. Jeg har hørt kollegaer fortelle om elever som har sagt ufine, og til tider kontroversielle, ting i klasserommet og som ikke vet hvordan de skal håndtere det. Jeg tenker på situasjonen jeg nå står i og hvordan jeg skal gripe den an. Er det egentlig en reell grunn til bekymring for Kristian? Jeg har allerede bestemt meg for å ikke feie det under teppet, men hvilke tegn skal jeg se etter videre? Og skal jeg ta det opp i undervisningen på noe vis?

1.1 Bakgrunn

Dette caset illustrerer situasjoner som elever og lærere kan befinne seg i i skolehverdagen. Selv om det er fiktivt, gir den en ramme på hva denne oppgaven skal handle om. I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på radikaliserings som fenomen og skolen som forebyggende arena mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme har de siste årene klatret stadig høyere på agendaen

både kommunalt, nasjonalt og internasjonalt. Det er utarbeidet handlingsplaner på alle nivå, og en rekke tiltak er iverksatt for å øke kunnskapen om fenomenet og for å møte de økende utfordringene knyttet til radikaliserings, høyreekstremisme og til trusselen fra voldelige islamister og fremmedkrigere. Bjørge og Gjelsvik (2015) har skrevet en rapport som skal gi en kunnskapsoversikt over forskning på radikaliserings og voldelig ekstremisme. Målet deres har vært å gi mest mulig relevant kunnskap til de som skal forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, samt å identifisere kunnskapshull hvor det er behov for mer forskning. Deres rapport viser at til tross for mye litteratur og forskning på området, er det slående hvor lite forskning som finnes på forebygging knyttet til skolesektoren spesielt. Det er altså gjort mye forskning om radikaliserings, ekstremisme og forebygging generelt, men lite er benyttet på skolearenaen. Hensikten med denne oppgaven er nettopp å søke og bidra til å fylle dette kunnskapshullet gjennom å undersøke på hvilken måte skolen kan være en forebyggende arena i innsatsen mot radikaliserings.

Det jobbes med forebygging i mange sektorer og på ulike nivå i samfunnet. Det er vanlig å skille mellom grønn, gul og rød sone i arbeidet med forebygging av kriminalitet. Skolen som aktør befinner seg i såkalt grønn sone hvor det i hovedsak dreier seg om primærforebygging med hele befolkningen som målgruppe. I gul sone er tiltak og mål rettet mot risikogrupper, mens i rød sone er arbeidet rettet mot grupper og individer som viser faktiske atferdsendringer eller som allerede har begått en form for kriminalitet. Generell primærforebygging er en jobb for hele samfunnet og jeg vil i denne oppgaven se nærmere på hvordan skolen, som en av de viktigste aktørene i grønn sone, kan bidra til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Jeg vil argumentere for at det er et enormt potensial for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme innenfor klasserommets fire vegger, og i samarbeidet mellom skoleverket og eksterne aktører.

Skolen som aktør er i en særstilling da den når ut til alle landets skoleelever og er en arena hvor barn og unge tilbringer flere timer hver eneste dag. Som en forebyggende arena kan skolen bidra med å utvikle og vedlikeholde robuste normative barrierer mot kriminelle handlinger og aksept for vold. I klasserommene kan elevene diskutere og bli utfordret på egne og andres synspunkter. Demokratiopplæring i norsk skole er viktig i dette henseendet, og samfunnsfaget står i en særstilling i så måte med ansvar for den systematiske opplæringen i demokratiske holdninger og ferdigheter samt kildekritikk og kritisk tenkning. Internasjonale undersøkelser som for eksempel ICCS (IEA, 2010), slår fast at norsk ungdom skårer høyt på

ulike demokratimål, og det er grunn til å hevde at det gjøres mye bra holdningsarbeid på alle trinn i opplæringen. Imidlertid er radikaliseringsproblematikk i Norge, og lærere kan oppleve det utfordrende å håndtere ekstreme holdninger og ytringer i klasserommet.

1.2 Problemstilling

Å forebygge radikaliseringsproblematikk skjer, i større eller mindre grad, på de fleste samfunnsområder. I denne oppgaven vil jeg rette fokuset på hvordan norsk skole generelt, og samfunnsfaget spesielt, gjennom holdningsdannelse og kunnskaper kan bidra til å forebygge radikaliseringsproblematikk og voldelig ekstremisme i grønn sone. En rekke handlingsplaner har blitt utarbeidet de siste årene hvorav flere framhever skolens muligheter til å forebygge radikaliseringsproblematikk og voldelig ekstremisme gjennom blant annet å forebygge hatefulle ytringer, fange opp elever i risikozonen og formidle demokratiske holdninger og verdier til elevene. Jeg har på bakgrunn av dette formulert følgende problemstilling for oppgaven:

«Hvordan kan skolen generelt og samfunnsfaget spesielt bidra til å forebygge radikaliseringsproblematikk og voldelig ekstremisme?»

Skolen er en viktig institusjon for formidling av verdier, holdninger og for å gi elevene de nødvendige ferdigheter og kunnskaper til å kunne delta som gode samfunnsborgere senere. Som sagt, så er skolen en arena hvor barn og unge møtes ansikt til ansikt hver eneste dag. Dette gir skolen enormt mange muligheter til å influere elevenes holdninger og verdier, og videreutvikle deres normative barrierer mot aksept for vold. Dette betinger faglige trygge og engasjerte lærere som skaper gode læringsmiljøer med rom for diskusjoner, debatter og uenighet. Det utvikles stadig flere læringsressurser og dokumentasjonssentre skolen kan ta i bruk og som er egnet i forebygging mot radikaliseringsproblematikk. Skolen har et lovpålagt mandat om å åpne dører til verden og gi elevene erfaringsrikdom, og for å oppfylle dette mandatet kan skolen benytte seg av slike eksterne ressurser og aktører i undervisningen. Med dette som utgangspunkt, ønsker jeg å undersøke følgende forskningsspørsmål:

- «Hvilke muligheter og utfordringer er knyttet til å forebygge radikaliseringsproblematikk og voldelig ekstremisme i skolen?»
- «Hvordan og på hvilken måte kan skolen samarbeide med eksterne aktører om å forebygge radikaliseringsproblematikk og voldelig ekstremisme?»

For å undersøke oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, har jeg valgt å benytte meg av både primær- og sekundærdata. På grunn av COVID-19-pandemien denne våren, har jeg måttet foreta noen endringer når det gjelder oppgavens metode og design (se vedlegg 1). Jeg vil bruke kvantitative spørreundersøkelser gjennomført av skoleelever i Agder, og oppgaven avgrenses derfor til elever i Agder sine opplevelser, kunnskaper og erfaringer knyttet til tematikken og mer spesifikt til skolen som en forebyggende arena mot radikaliserings og voldelig ekstremisme.

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 vil oppgavens sentrale begreper defineres, og det gis et kort innblikk i utviklingen og forekomsten av radikaliserings og voldelig ekstremisme i Norge og Europa.

Oppgavens teoretiske rammeverk er å finne i kapittel 3. Her presenteres og diskuteres tidligere forskning, teorier og handlingsplaner innenfor temaet. Jeg vil begynne med å se på årsaker til radikaliserings og hva som kjennetegner radikaliseringsprosessen, før jeg gjør rede for kriminologisk teori om forebygging av kriminalitet med fokus på Bjørgos holistiske forebyggingsstrategi. Med utgangspunkt i dette, rettes blikket mot skolen og hvordan skolen spesielt kan være med å forebygge radikaliserings og ekstremisering.

I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for og vurdere oppgavens metodiske valg og framgangsmåte. Her går jeg inn på kvantitativ forskningsmetode med utgangspunkt i spørreundersøkelsene og reflekterer omkring studiens gyldighet og pålitelighet.

I kapittel 5 vil jeg presentere resultatene, drøfte og diskutere disse i lys av eksisterende teori og forskning. Her får vi blant annet se at teamene elevene oppgir å ha lært minst om i samfunnsfag er terrorisme, antisemittisme og høyreekstremisme. Kapittel 6 oppsummerer oppgavens overordnede funn og knytter disse opp mot den presenterte problemstillingen, samt peker på forslag til videre forskning på området.

2 Radikalisering – begrepsavklaring, utvikling og forekomst

Jeg vil begynne med å definere noen sentrale begreper for å gjøre klar over hva slags definisjoner og forståelsesrammer som ligger til grunn for oppgaven. Her vil jeg gjøre rede for begrepene «forebygging», «radikalisering» og «ekstremisme» ettersom disse er særlig relevante for denne oppgaven og vil forekomme ofte videre.

2.1 Radikalisering

Radikalisering er «en prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå politiske mål, ideologiske eller religiøse mål» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7). Radikalisering kan altså skje innenfor alle typer livssyn, politiske retninger og ideologier. Denne definisjonen benyttes av mange forskere og er også definisjonen PST forholder seg til i sitt arbeid. Videre kjennetegnes prosessen av «en kognitiv utvikling mot en stadig mer ensidig virkelighetsoppfatning, der det ikke er rom for alternative perspektiver. Dernest en videre utvikling der virkelighetsoppfatningen oppleves så akutt og alvorlig at voldshandlinger er nødvendige og rettferdige» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7).

Radikalisering er altså en prosess hvor man gradvis beveger seg fra tanker til handling og hvor flere utfall er mulig. Radikaliseringsforløpet varierer fra person til person, både i tid og innhold. Radikalisering er ikke det samme som å være radikal. Begrepet radikal brukes om det som er ytterliggående og brukes ofte med et positivt ladet fortegn (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 13). Vi har i historien sett flere eksempler på store endringer som har blitt oppnådd på grunn av at radikale personer har drevet fram en sak eller endring.

Radikalisering er på ingen måte et uproblematisk begrep og det brukes ofte altfor vidt og utydelig. Bjørge og Gjelsvik mener at en av utfordringene med begrepet er at det implisitt ligger en antagelse om at endring i holdninger til vold direkte fører til deltagelse i voldelige aktiviteter (Bjørge & Gjelsvik, 2015, s. 16). De færreste aksepterer bruk av vold for å oppnå et mål, selv om de er med i ekstreme miljøer. Radikalisering er som sagt en prosess og derfor vil det også være mulig å komme seg ut av den og forhindre at en prosess i det hele tatt skal

sette i gang. Radikalisering forstås altså som et «resultat» eller et utfall av en sosial prosess heller enn personlig karakteristikk (Christensen, 2015, s.63).

2.2 Ekstremisme

Fenomenet og begrepet ekstremisme er langt fra nytt, men etter 22. juli-hendelsene i Oslo og på Utøya i 2011 har begrepet blitt aktualisert og fått fornyet oppmerksomhet i Norge.

Ekstremisme er noe som befinner seg helt i ytterkantene av det som er vanlig eller akseptert (Gule, 2012, s. 15). Det ekstreme kan defineres i forhold til ens egen oppfatning av det vanlige eller akseptable; eller alternativt noe som ligger langt fra det som betraktes som flertallets eller den rådende oppfatning av det vanlige (Gule, 2012, s. 16). Slik kan man karakterisere en rekke posisjoner, standpunkter, holdninger og handlinger som ekstreme. At noe er ekstremt, innebærer *alltid* at det er ekstremt i relasjon til noe. Ekstremisme er altså et relativt og dynamisk begrep.

Gules definisjon krever en avklaring av hva som utgjør «det vanlige», altså hva det ekstreme skal defineres i forhold til. Hva som anses som normalt eller vanlig er ganske vilkårlig – sosialt, geografisk, kulturelt og subjektivt (Gule, 2018, s. 22). Siden ekstremisme ofte er knyttet til politiske ideologier som går mot samfunnets kjerneverdier og prinsipper som for eksempel demokrati, kan det være fornuftig å bruke anerkjennende og grunnleggende normer som menneskerettigheter og demokratiske prinsipper som en rettesnor. Menneskerettigheter og demokratiske prinsipper er langt fra globalt respekterte, men de er globalt omforente og den globale formelle enigheten om menneskerettighetene og demokratiske prinsipper kommer til uttrykk i en rekke internasjonale og regionale erklæringer og konstitusjoner (Gule, 2018, s. 227). Selv om det finnes motstandere av dem så er det få som tar til orde for å avskaffe disse normene som rettesnor og de kan derfor betraktes som flertallets eller den rådende oppfatning av det vanlige. Det er disse normene og prinsippene jeg kommer til å ta utgangspunkt i i denne oppgaven.

Det finnes mange varianter av ekstremisme. Fenomenet ekstremisme kan omfatte høyreekstremisme, venstreekstremisme, religiøs ekstremisme med mer. Venstreekstremisme er en samlebetegnelse på ulike former for politisk radikalisme som har utspring i ideologier som ligger langt til venstre i det politiske landskapet, mens høyreekstremisme er grupperinger som befinner seg i den høyre ytterkanten av det politiske landskapet og som ofte påberoper

seg kulturell eller rasemessig overlegenhet overfor andre grupperinger (Utveier, 2015). Religiøse ekstremister har ikke politiske, men religiøse mål og har en radikalisert og intolerant posisjon som vanligvis også anerkjenner bruk av vold for å fremme en religiøs motivert agenda (Gule, 2012, s. 24).

Ikke alle former for ekstremisme kan sies å være farlige, for det er ikke nødvendigvis slik at all ekstremisme fører til ekstreme handlinger som skader eller dreper mennesker (Gule, 2012, s. 9). Det er nyttig å skille mellom ekstremisme og voldelig ekstremisme der voldelig ekstremisme omfatter personer og organisasjoner som er villige til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7). Denne definisjonen av voldelig ekstremisme er i stor grad overlappende med terrorisme, men omfatter et videre spekter av voldelige fenomener og virkemidler som for eksempel demonstrasjonsvold, skadeverk og sabotasje (Bjørge og Gjelsvik, 2015, s. 15).

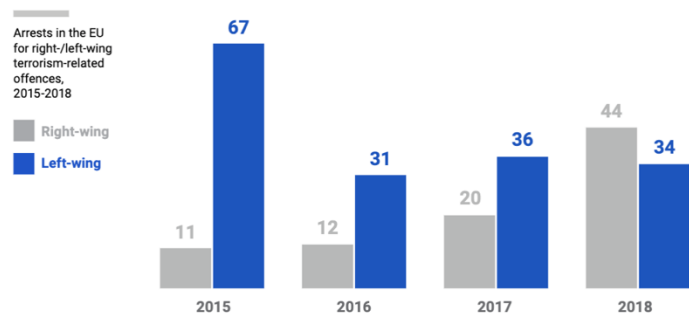
2.3 Forebygging

Å forebygge vil si å hindre noe fra å skje eller utvikle seg. Forebygging er en mangetydig betegnelse og kan omfatte svært mange ulike metoder og handlinger. Begrepet er relevant i flere fagfelt og kontekster, for eksempel innenfor helse. Derfor er det nødvendig å spesifisere hva salgs forebygging som gjøres og i hvilken kontekst man bruker begrepet. I denne oppgaven brukes forebygging innenfor kriminalitet og terrorisme for å hindre kriminalitet og terror fra å skje. I denne sammenhengen vil å forebygge forutsette at man har kunnskap om årsaker til radikalisering og radikaliseringsprosesser for å forhindre at enkelte mennesker inngår i en radikaliseringsprosess og videre forhindre at nye terrorhendelser inntreffer. Å forebygge er med andre ord jobben man gjør *før* noen allerede har tegn og symptomer på radikalisering. Dette gjør det vanskelig å evaluere tiltakene for forebygging, da vi aldri kan vite helt sikkert hvilke strategier og virkemidler som har virket eller ikke.

2.4 Radikalisering i Norge – utvikling og forekomst

Europol er et av Den europeiske unions selvstendige organer som er ment til å bistå medlemslandene med å forebygge og bekjempe alvorlig internasjonal kriminalitet og terrorisme. Hvert år gir Europol ut en rapport som heter Terrorism Situation and Trend Report hvor de beskriver trender og mønstre i terrorangrep og arrestasjoner knyttet til

terrorvirksomhet fra det siste året og hvordan det er forventet å utvikle seg i løpet av det kommende. Tallene fra 2019 indikerer at ekstremister fra ulike ståsted i økende grad anser vold som et berettiget middel for konfrontasjon (Europol, 2020, s. 9). Dette på bakgrunn av det økende antallet arrestasjoner av venstre- og høyreekstremister i Europa, hvor arrestasjoner av høyreekstremer har økt gradvis de siste årene (se Figur 1). Den største trusselen kommer fremdeles fra ekstrem islam, men rapporten antyder at terrorangrep inspirert av høyreekstremistisk ideologi trolig vil øke det kommende året (Europol, 2020).



Figur 1: Arrestasjoner i EU av høyre-/venstreekstreme terrorrelaterte forbrytelser (Europol, 2020, s. 16)

I Norge er det Politiets sikkerhetstjeneste (PST) som er tillagt arbeidet med å følge med på utviklingen av radikalisering i Norge, samt hvordan man skal motvirke og avverge planlagte terrorangrep. Deres hovedoppgave er altså å forebygge og etterforske alvorlig kriminalitet mot nasjonens sikkerhet (PST, 2020, s. 1).

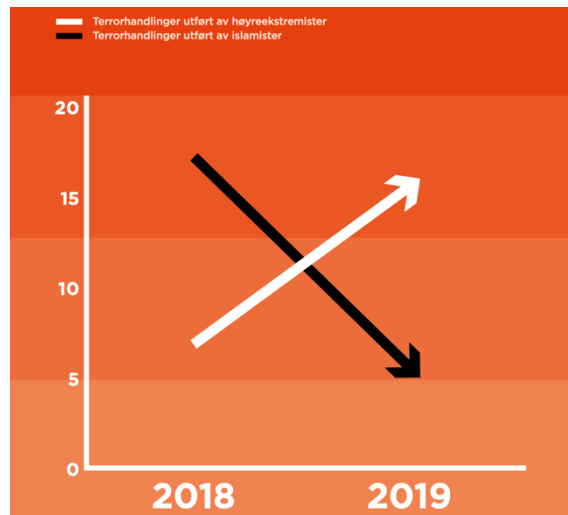
Også PST utgir hvert år en rapport hvor de beskriver og vurderer trusselsituasjonen i landet. I PSTs trusselvurdering for 2019 ble terror fra ekstreme islamistiske grupper vurdert som den mest alvorlige terrortrusselen i Norge (PST, 2019a, s. 15). PST vurderte det da som lite sannsynlig at norske høyreekstremer vil forsøke å gjennomføre terrorangrep i 2019. I desember 2019 kom det imidlertid en pressemelding med en oppdatering på trusselen fra høyreekstremer. I pressemeldingen skriver PST at antallet personer i Norge som uttrykker støtte til høyreekstremer terroraksjoner og terrorister har økt og at de nå vurderer det som mulig at det vil bli forsøkt gjennomført et høyreekstremt terrorangrep i Norge 2020 (PST, 2019b). Dette er samme vurdering som PST har for ekstreme islamistiske miljøer, og det er første gang PST vurderer trusselen fra disse to gruppene som like.

I nasjonal trusselvurdering for 2020 skriver PST at ekstrem islamisme og høyreekstreme utgjør de største terrortruslene mot Norge (PST, 2020, s. 15).

Det vurderes nå som like sannsynlig at en terrorhandling utføres av høyreekstremister som av ekstreme islamister. I 2019 var det en markant økning i antall gjennomførte høyreekstreme terrorangrep i Vesten, sammenlignet med 2018 (se Figur 2).

Også i Norge har trusselen fra høyreekstremisme utviklet seg i negativ retning i løpet av 2019 og har foreløpig resultert i ett terrorangrep (PST, 2020, s. 17).

Høyreekstreme viser i økende grad vilje til å bruke terror for å nå sine mål – og blant disse finnes det både personer inspirert av tradisjonell nynazisme og de som har mer islam- og innvandringsfiendtlige holdninger (PST, 2020, s. 17). PST skriver at det er relativt lavt omfang av radikaliseringsprosess til ekstrem islamisme i Norge og at dette forventes å vedvare i 2020. Det vurderes som svært lite sannsynlig at venstreekstreme vil forsøke å gjennomføre terrorhandlinger i Norge det kommende året (PST, 2020, s. 25).



Figur 2: Terrorhandlinger utført av høyreekstremister og islamister i Vesten i 2018 og 2019. (PST, 2020, s. 16)

3 Hva, hvem, hvordan: teori og forskning om radikaliseringsprosess og ekstremisme, forebygging generelt og i skolen spesielt

Tematikken i dette kapittelet vil være todelt og jeg vil i det følgende presentere teori og annet forskningsmateriale om radikaliseringsprosess som fenomen og hvordan man kan forebygge radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme. Første del handler om årsaker til radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme og hva som kjennetegner radikaliseringsprosess. Her vil jeg se nærmere på ulike årsaker til hvorfor noen oppsøker ekstreme ideologier og blir en del av ekstreme miljøer, og hva som kjennetegner de som er i faresonen for radikaliseringsprosess. I denne delen vil jeg også ta for meg selve radikaliseringsprosess og hva som kjennetegner ulike stadier i denne – hvordan kan man vite at noen står i fare for å bli radikalisert?

Andre del vil handle om ulike modeller for forebygging av kriminalitet generelt og hvordan skolen spesielt kan bidra til å forebygge radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme. Her vil jeg

først ta utgangspunkt i kriminologisk teori for forebygging av kriminalitet med vekt på Bjørgos (2016) holistiske modell for forebyggingsmodell, før jeg ser nærmere på skolens potensiale som en arena og en aktør for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. For å vurdere dette vil jeg se på skolens mandat slik det står formulert i læreplanverket, tre handlingsplaner og strategier utarbeidet på initiativ fra Regjeringen, samt annen forskning og teori knyttet til skolen som en forebyggende arena mot radikaliserings og voldelig ekstremisme.

3.1 Årsaker til radikaliserings

Etter flere terrorangrep i Europa på begynnelsen av 2000-tallet, har det vært en økende politisk og akademisk interesse for en større innsikt i og kunnskap om radikaliseringsprosesser for å iverksette tiltak og hindre flere angrep. For å kunne forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme må vi vite noe om hvorfor noen lar seg tiltrekke av ekstreme miljøer og ideologier. Å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme forutsetter altså at man har kunnskap om radikaliseringsprosessen og mulige årsaker til radikaliserings for å kunne identifisere og forhindre at enkelte mennesker inngår i en radikaliseringsprosess. Å forstyrre radikaliseringsprosessen tidlig er mye bedre enn å forsøke etter noen har begått en seriøst kriminell handling. Derfor er det viktig at vi kjenner til mulige årsaker for å jobbe med tiltak, og kunnskap om veien inn i ekstreme miljøer er viktig både for å forebygge og å hjelpe mennesker ut igjen.

Jeg vil begynne med å se nærmere på hvilke årsaker og motivasjonsfaktorer som kan være med å forklare hvorfor noen oppsøker ekstreme ideologier og miljøer, og hvilke omstendigheter som muliggjør at personer kan stå i fare for å radikaliseres. Deretter vil jeg se på selve radikaliseringsprosessen og hva som kjennetegner denne.

Ekstreme miljøer tiltrekker seg ofte unge, søkende mennesker. Barn og spesielt ungdom er i en situasjon i livet der de skal utvikle sin identitet og finne sin plass og er derfor spesielt sårbare for rekruttering til ekstreme miljøer. Radikale og ekstreme miljøer kan være attraktive av flere grunner. To begrep som ofte brukes for å belyse radikaliserings og deradikaliserings er push- og pullfaktorer, eller press- og motivasjonsfaktorer som jeg kommer til å bruke her. Motivasjonsfaktorer refererer til faktorer som trekker og motiverer personen inn i, eventuelt

over i, et nytt miljø. Eksempler på motivasjonsfaktorer kan være bekreftelse, tilhørighet, forbilder, ideologiske argumenter, sterke bånd til miljøer, venner, fiender og vanskeligheter med å få jobb (Christensen, 2015, s. 74). Den mest vanlige måter unge kommer i direkte kontakt med disse miljøene er gjennom venner eller eldre søsken som allerede er medlemmer (Bjørge & Horgan, 2009, s. 33).

Ekstreme miljøer tiltrekker seg ofte unge, søkende mennesker og det kan være flere og sammensatte grunner til dette. Noen unge lar seg først og fremst inspirere av ekstreme gruppers ideologi, politikk og retorikk og derfor lar seg rekruttere. For andre kan det være søken etter venner, samhold, status og identitet som gjør at de oppsøker disse miljøene (Bjørge & Horgan, 2009, s. 32). Ungdommer er i en sårbar fase i livet hvor det er store følelser i sving og hvor de skal utvikle sin identitet og finne sin plass i fellesskapet (Vestel, 2016, s. 13). Dette gjør de særlig mottakelige for radikale synspunkter og holdninger. Personer som har opplevd utenforskap og/eller krenkelser i livet som mobbing og mishandling, kan oppleve å få bekreftelse og støtte for sine følelser i ekstreme miljøer og det er kjent at mange miljøer og grupper bruker andre personers sårbarhet aktivt i rekrutteringen (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 16). Gule (2019) trekker også fram tilhørighet, selvforståelse og makt som noen faktorer til at unge søker ekstreme miljøer. Andre finner ekstreme miljøer og grupper attraktive fordi de sitter inne med mye sinne og frustrasjon og trenger en plass å få utløp for dette. Noen ganger kommer sinnet og frustrasjonen fra opplevde krenkelser i livet som de vil yte rettferdighet for og kanskje har de rukket å utvikle fiendebilder av «de andre» som de mener er skyldig i deres krenkelse.

I Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme beskriver Justis- og beredskapsdepartementet flere risikofaktorer som øker faren for at personer utvikler problemer (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 15). Her nevnes blant annet opplevd utenforskap, følelse av å mislykkes på skolen, relasjonelle utfordringer, opplevd krenkelser i livet som mobbing og mishandling, dårlig økonomi og rusmisbruk som eksempler på faktorer som gjør noen personer er mer mottakelige for ekstreme ideologier og holdninger enn andre. Disse risikofaktorene gir i seg selv ikke opphav til radikaliserings, men fungerer mer som tegn på omstendigheter som muliggjør at personen kan stå i fare for å radikaliseres (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 17).

Pressfaktorer referer til omstendigheter som presser en person ut av et miljø. Det kan for eksempel være negative sanksjoner fra omverden, at man mister tro på ideologien og politikken til gruppa eller at det har gått for langt med tanke på vold (Bjørgero og Horgan, 2009, s. 36-38). En person kan også oppleve å miste selvtillit, status og posisjon i gruppa og som en konsekvens av det være mer åpen for å finne andre fellesskap, også utenfor ekstreme miljø (Bjørgero og Horgan, 2009, s. 36-38).

Christensen (2015) kritiserer media og politikere for å ha et for ensidig fokus på hvem som er sårbare for radikaliseringsprosessen. Hun skriver at media og politikere ofte retter fokus mot ungdom i marginaliserte områder og immigranter når de snakker om hvem som er i faresonen for radikaliseringsprosessen uten å se det større bildet (Christensen, 2015, s. 66). Det kan få negative konsekvenser hvis målet med økt integrering blant minoriteter hovedsakelig er berettiget for å forebygge radikaliseringsprosessen og voldelig ekstremisme (Bjørgero, 2016, s. 205). Dette kan føre til økt mistenkeliggjøring i allerede marginaliserte miljø og føles som usynlige merkelapper for de menneskene det gjelder. Christensen mener at ungdommer befinner seg i et større sosialt nettverk og i en kontekst hvor de kan komme i kontakt flere organisasjoner og miljøer. Ungdom blir også inspirert av politisk retorikk, og derfor argumenterer hun for at langt flere ungdommer enn kun immigranter og ungdom i marginaliserte områder er sårbare for radikaliseringsprosessen og ekstremisme (Christensen, 2015, s. 67).

3.2 Radikaliseringsprosessen

Griffin har forsøkt å identifisere og finne et mønster i radikaliseringsprosessen som gjør at noen kan utøve vold og driver terror. Han forstår radikaliseringsprosessen som en dynamisk prosess på det mentale planet hvor man går fra å føle seg hjelpeløs og ubetydelig, til å få ny oppvåkning og lidenskap for noe en vil kjempe for (Griffin, 2012, s. 8). Hans utgangspunkt er at mennesket har et grunnleggende behov for mening og ser derfor på hvordan meningsbehov og fanatisme sammen kan gjøre at noen er villige til å risikere livet sitt for å forsvare sin tro eller kultur. Griffin tar opp tre stadier i radikaliseringsprosessen som kan føre til voldelig ekstremisme og terrorisme. Han understreker at radikaliseringsprosessen er et svært komplekst fenomen og understreker at dette kun skal betraktes som forenklede idealtyper.

Griffin skriver at mennesker har et behov for å tro på at det finnes noe større enn seg selv og at det må være en større mening med livet (Griffin, 2012, s. 88). Første stadium i radikaliseringsprosessen er derfor preget av en følelse av sammenbrudd av de meningsfylte rammene eller en trussel om dette. Meningsfulle rammer kan for eksempel religion, kultur, fortellinger, jobb og familie. Når livet føles meningsløst og jobb og rutiner faller sammen, kan mennesket føle på en engstelse, ensomhet eller hjemløshet. I slike situasjoner lengter man etter en ontologisk sikkerhet, altså en sikkerhet i form av hva som eksisterer og søker et nytt verdenssyn som kan gi opphav til et nytt system, stabilitet og mening (Griffin, 2012, s. 89). Dette skriver Griffin er første steg inn i en radikaliseringsprosess hvor man søker ny mening med livet og sikkerhet i form av et nytt verdenssyn.

Neste stadium i radikaliseringsprosessen kjennetegnes av forpliktelse hvor personen bruker tid og energi på å forsvare, gjenopprette eller finne tilbake til dette nye verdensbildet (Griffin, 2012, s. 92). I virtuelle samfunn kan man oppsøke menneskelig kontakt, finne samtaler og taler fra religiøse ledere eller ledere fra ekstreme parter. Dette nye, opphøyde blir en vei ut av ensomhet og desperasjon og Griffin skriver at det er nå den radikalisererte begynner å se på seg selv som en talsperson for denne troen (2012, s. 92). Det er på dette stadiet, hvor aktøren leter etter eller skaper et nytt meningsunivers at fenomenet «splitting» oppstår. Splitting består i at man utvikler forenklete forestillinger om andre der mennesker som ikke deler samme verdenssyn eller er en trussel mot dette, dehumaniseres og sees som mindreverdige (Vestel, 2016, s. 25). Her er det vanlig å utvikle fiendebilder og forholdet mellom «oss» og «dem» forstås som «kampen mellom det gode og det onde» (Vestel, 2016, s. 25).

Det siste stadiet i radikaliseringsprosessen er tilstanden hvor det nye tankesettet og overbevisningen har blitt så internalisert i vedkommende at å utøve vold mot sivile forsvares og oppleves riktig (Griffin, 2012, s. 101). Volden oppleves som «helliggjort» og at den støtter opp om kampen for den nye orden eller verdenssynet man ønsker å skape eller gjenskape. Volden gir altså utøverne en følelse av gjenopprettet mening.

Gule skrevet flere bøker og artikler om ekstremisme og radikalisering. Han har også skrevet om veien inn i ekstreme miljøer og beskriver noen av de samme trekkene som Griffin. Han forsøker å sammenfatte radikaliseringsprosessen i tre steg, samtidig som han understreker at det kan være flere faktorer som inngår i en slik prosess (Gule, 2019, s.10). Det første steget i en radikaliseringsprosess kjennetegnes ofte av en kognitiv oppvåkning. Her søker personen

etter nye ideer og verdensanskuelser (Gule, 2019, s. 10). Ofte er det en opplevelse eller flere opplevelser som trigger en personlig krise og en radikaliseringsprosess hos en person og som gjør at personen starter sin søken etter en større mening med livet (Bjørger, 2016, s. 197).

Det neste steget i radikaliseringsprosessen ifølge Gule er å utvikle en ny ideologi og/eller teologi. I sin søken etter en større mening med livet, kan personen finne svar og mening i ideologier og teologi og på den måten føle at situasjonen blir mer håndterbar. I dette steget har personen større sjanse for å oppsøke eller bli rekruttert inn i ekstreme miljøer eller grupper. Den nye ideologien og/eller teologi gir også retningslinjer for hvordan man skal handle, og i ekstreme miljøer kan den legitimere vold og dehumanisering av andre (Gule, 2019, s.11).

Det siste steget i radikaliseringsprosessen Gule beskriver, er at personen blir sosialisert inn i et nytt fellesskap. Fellesskapet kan både være i den ekte eller virtuelle verden og man kan sosialiseres inn alene eller sammen med andre (Gule, 2019, s. 10). Fellesskapet er en svært viktig faktor i mange ekstreme miljøer da det er her de kan dele opplevelser, ideer og følelser (Gule, 2019, s. 11). Vi ser her at Griffin og Gule beskriver mange av de samme trekkene ved en radikaliseringsprosess; det starter ofte med at personen får et nytt verdenssyn, en sak å kjempe for og finner en ny mening og et fellesskap i ekstreme ideologier og miljøer. Gule skriver dog at stegene han beskriver ikke nødvendigvis skjer i kronologisk rekkefølge og at det vil variere fra person til person hvor sterkt påvirket man blir og hvor viktig de ulike stegene er (Gule, 2019, s. 10).

Vestel (2016) tar utgangspunkt i Griffins tre stadier når han skal utforske og diskutere når, hvordan og hvorfor unge mennesker blir tiltrukket av ekstreme politiske standpunkter og miljøer. I boken *I gråsonen* har han fokus på ungdommen og den spesielle situasjonen ungdommen er i når det gjelder å utforske kjønnsrelasjoner og eksistensielle spørsmål som angår religion og livssyn. Ungdom er også opptatt av politiske strukturer i samfunnet og å forholde seg til disse spørsmålene gjør ungdom særlig mottakelige for radikale standpunkter og holdninger (Vestel, 2016, s. 13). Vestel skriver at å oppleve krenkelse – eller trusler om krenkelse som tap, nederlag og fremmedgjøring kan over tid danne et mønster og skape en uklar følelse hos personen eller gruppen som er utsatt og dermed oppstår behovet for en større forståelsesramme som kan gi mening til opplevelsen (Vestel, 2016, s. 14).

Jeg vil presisere at radikaliseringsprosessene slik de er beskrevet over, ikke er en «one size fits all» tilnærming. Alle er ulike og slike prosesser kan derfor ikke generaliseres. Det er ikke til å komme utenom at historiske, sosio-politiske og personlige faktorer har mye å si for hvorfor personer oppsøker og tar del i ekstreme ideologier og miljøer (Griffin, 2012, s. 88).

3.2.1 Radikalisering og engagement

Som nevnt forstås radikalisering som en prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7). I motsetning til Griffin som forstår radikalisering som en dynamisk prosess på det mentale planet, skiller Bjørgo og Horgan (2009) mellom prosesser på holdningsplanet og prosesser på atferdsplanet. Det er ofte tatt for gitt at endringer i verdier og holdninger vil føre til endringer i atferd. Bjørgo og Horgan (2009) vil skille tanker, ideologi og verdier og faktisk utøvelse av vold og voldelig atferd, og foreslår derfor et begrepsmessig skille mellom «radikalisering/deradikalisering» på den ene siden og «engagement/disengagement» på den andre siden. «Radikalisering» beskriver endringer i verdier og holdninger til vold som politisk virkemiddel, mens «engagement» beskriver endring i atferd, for eksempel deltagelse i voldelige aktiviteter (Bjørgo & Horgan, 2009). De argumenterer for at det er en løs sammenheng mellom atferdsendring og holdningsendring og de finner ingen automatikk i dette. Dette betyr at selv om en person viser endringer i ideologi, holdninger og verdier, så er det ikke nødvendigvis slik at de ønsker å delta i voldelige aktiviteter.

Begrepet «deradikalisering» blir ofte brukt om både det å legge fra seg ekstreme holdninger og det å trekke seg ut av voldelig aktivisme, men ved å skille mellom radikalisering og engagement åpnes det opp for flere nyanser som er av stor praktisk betydning med tanke på forebygging. Det er ikke nødvendigvis slik at personer oppsøker ekstreme miljøer fordi de deler samme tankesett og verdier, det kan være andre grunner til at de er med (Bjørgo & Horgan, 2009, s. 3). Ekstreme miljøer kan tilby et fellesskap og et nettverk som kan oppleves som attraktivt og betryggende. Kanskje er det her de møter vennene sine og er sosiale med andre. De har kanskje ikke vært gjennom den samme prosessen på holdningsplanet og må derfor treffes med andre tiltak enn de som er radikalisererte i tanker og verdier.

Det samme kan vi si om individer med ekstreme holdninger og verdier, som kanskje oppsøker disse miljøene først og fremst for å dele sine tanker og ideer og som i utgangspunktet ikke er med for å delta i demonstrasjoner og aksjoner etc. Personer som har forlatt en organisasjon eller et miljø, kan fortsette å ha ekstremistiske holdninger. Å ta personen ut av et ekstremt miljø, vil med andre ord ikke nødvendigvis si at personen er deradikalisert og i mindre grad opp om ideologien (Bjørge & Horgan, 2009, s. 27). I andre tilfeller endrer personene de ekstremistiske holdningene gradvis når de ikke lengre deltar i miljøer og aktiviteter hvor de får dette spesielle verdensbildet bekreftet av likesinnede (Bjørge & Gjelsvik, 2015, s. 16).

Dette begrepsmessige skillet er altså av stor praktisk betydning når vi skal jobbe med forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme; er det holdningsendringer som er den største bekymringen eller er det voldelig atferd som er utfordringen? Det er også et skille som sier noe om hvilke motivasjoner personer kan ha til å oppsøke og være med i ekstreme miljøer og som dermed får betydning for hvilke virkemidler og forebyggingsstrategier som er hensiktsmessig.

Som jeg har forsøkt å illustrere over, så kan motivasjonen, holdningene, verdenssynet og livserfaringene som ligger bak tiltrekningskraften som ytterliggående og ekstreme posisjoner har på unge folk være sammensatte og komplekse (Vestel, 2016, s. 28). Det har vært et skifte de siste tjue årene hvor man nå forsøker å implementere en bredere strategi mot radikaliserings og voldelig ekstremisme med mer fokus på både grunnleggende årsaker og umiddelbare årsaker til ekstremisme, forebygge radikaliserings i voldelige grupper og aktiviteter, samt legge til rette for «disengagement», «deradikalisering» og rehabilitering for de som har vært involvert i slike ekstreme aktiviteter (Bjørge, 2016, s. 238). Dette skiftet kommer til syne i utarbeidingen av nye handlingsplaner som utvikles for å gi mer omfattende strategier for å forebygge voldelig ekstremisme og terrorisme. En måte å møte polarisering og voldelig ekstremisme på, vil være å søke å utvikle dialog, kontakt og etablere møtepunkter og troverdige relasjoner i ulike former (Vestel, 2016, s. 231). Dette kan skje ved å intervensere i en rekke forhold på makro- meso- og mikronivå. På mesonivå er skolen en sentral institusjon som ideelt sett skal legge til rette for gode og trygge klassemiljø, med rom for diskusjoner og dialog og hvor hver enkelt elev opplever å bli sett, hørt og respektert for den de er. Å intervensere på mesonivå kan også være å gi ungdom et bredt kultur- og fritidstilbud i sine nærområder hvor de kan møte andre ungdommer og voksne. Vi har allerede sett hvordan utdanning og jobb er viktig for en persons nettverk og for å forhindre utenforskap. På

makronivå kan samfunnet og politikere sørge for å opprettholde gode utdanningstilbud og skape nye jobber slik at alle får en mulighet til å bidra til fellesskapet. Ved å redusere risikofaktorene og forsterke beskyttelsesfaktorer på alle nivå, så blir risikoen lavere for uheldig utvikling (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 15).

3.3 Kriminologisk teori om forebygging av kriminalitet

Det jobbes med forebygging i mange sektorer og det finnes forskjellige tilnærminger og virkemidler man kan ta i bruk alt etter hva det jobbes med å forebygge mot og hvilket fagfelt man opererer i. Innenfor kriminologi, handler forebygging om å redusere kriminelle handlinger og redusere skadene forårsaket av kriminalitet. Begrepene primærforebygging, sekundærforebygging og tertiærforebygging har lenge vært rådende innenfor litteraturen som handler om kriminologi og forebygging av kriminalitet. Primærforebygging retter seg mot den såkalte grønne sonen og er tiltak for hele eller store deler av befolkningen. Målet er å endre på de grunnleggende forholdene slik at vi aldri kommer så langt som å få kriminelle handlinger innenfor det aktuelle området. Generell primærforebygging er altså en jobb for hele samfunnet og velferdssystemet hvor man jobber for å sikre at majoriteten blir gode, produktive, integrerte borgere (Bjørge, 2016, s. 11). Eksempler på tiltak innen primærforebygging kan være å sikre generell utdanning til alle borgere og gjennomføre sikkerhetskontroller. Sekundærforebygging er tiltak for forebygging som i større grad er rettet mot risikogrupper i gul sone for å hindre at disse gruppene i fremtiden utøver kriminelle handlinger. Det kan for eksempel være tiltak knyttet til drop-outs i skolen. Tertiærforebygging er forebygging som retter seg mot individer og grupper som allerede har begått én eller flere kriminelle handlinger. Disse personene befinner seg i såkalt rød sone og målet er å hindre dem i å begå flere straffbare handlinger. Et eksempel kan være tiltak som legger til rette for exit i kriminelle gjenger. Ikke alle er like begeistret for disse begrepene. Blant annet har Graham og Bennett (1995) kritisert inndelingen for å være for utydelig og at det kan være vanskelig å få klarhet i hva slags tiltak som faller under den enkelte av de tre typene forebygging, spesielt innen sekundær- og tertiærforebygging med tanke på utformingen av praktiske tiltak.

Det finnes mange modeller for å forebygge kriminalitet. Hva slags virkemidler vi ønsker å ta i bruk er avhengig av hva vi mener årsakene til kriminalitet bunner i. De fire mest sentrale forebyggingsmodellene innenfor kriminologi, er den strafferettslige, den sosiale, den situasjonelle og den risikobaserte modellen (Bjørger, 2013, s. 9-11). Den strafferettslige forebyggingsmodellen vektlegger straffens forebyggende effekt. Gjerningspersonen skal påføres en straff som gjør at vedkommende ikke fortsetter i den kriminelle løpebanen og som også skal vise samfunnet hva som kan skje hvis man utøver visse kriminelle handlinger. Den sosiale forebyggingsmodellen ønsker å forebygge kriminalitet ved å påvirke de faktorene man antar har betydning for utvikling av kriminell atferd, som for eksempel sosial marginalisering, dårlige levekår og en vanskelig barndom (Bjørger, 2013, s. 10). Den situasjonelle forebyggingsmodellen ønsker å skape endring i situasjonene hvor kriminalitet ofte oppstår ved å blant annet innføre mekanismer som å øke risikoen for å bli oppdaget og stoppet, redusere det potensielle utbyttet og redusere provokasjoner som kan trigge kriminelle handlinger (Bjørger, 2013, s. 10-11). I den risikobaserte forebyggingsmodellen er idealet å skreddersy de forebyggende mekanismene til den typen kriminalitet man ønsker å forebygge, så godt det lar seg gjøre. Å redusere risikoen for at en hendelse skal inntreffe vil, ifølge denne modellen, være å redusere gjerningspersonens intensjoner og kapasitet, sårbarheten hos ofrene og/eller konsekvensene av selve handlingen (Bjørger, 2013, s. 11). Sikkerhetskontroller på flyplasser er et eksempel på en mekanisme som påvirker gjerningspersonens kapasitet til å gjennomføre et terrorangrep i luften og samtidig reduserer sårbarheten til potensielle ofre.

Disse fire modellene for forebygging av kriminalitet er de mest omtalte i litteraturen. Det er langt mer å si om modellene over og de er mer komplekse enn framstillingen som er gitt, men vi kan likevel ikke utelukke mangler ved modellene. De må forstås som idealtyper og er ment å gi en rammeforståelse omkring forebygging av kriminalitet generelt. Modellene står også sentralt hos forsker Tore Bjørger i hans forsøk på å skape en holistisk strategi for forebygging av kriminalitet. På grunn av oppgavens omfang og problemstilling, vil jeg i hovedsak fokusere på den del av Bjørgos holistiske forebyggingsstrategi som fokuserer på skolens rolle som forebyggende aktør.

3.3.1 Bjørgos holistiske forebyggingsstrategi

Dette del-kapitlet vil være en redegjørelse av Bjørgos forsøk på å skape en holistisk forebyggingsstrategi. Bjørger tar utgangspunkt i de fire modellene for forebygging av

kriminalitet nevnt overfor og argumenterer for hvorfor det er behov for å skape et helhetlig strategisk rammeverk som kan benyttes av alle aktører i alle aktuelle fagfelt. De tradisjonelle modellene for forebygging av kriminalitet har vist seg å være for smale og lar seg ikke kombinere med andre tilnærminger. Modellene eksisterer altså uavhengig av hverandre, men bør heller ses på som positivt overlappende. Med dette som utgangspunkt, ønsker Bjørgo å utvikle en mer helhetlig og generell modell for forebygging av kriminalitet ved å trekke ut de viktigste mekanismene og strategiene fra de ulike modellene og koke de sammen til en felles modell for forebygging av kriminalitet. I *Preventing Crime. A Holistic Approach* viser Bjørgo (2016) hvordan hans helhetlige modell for kriminalitetsforebygging effektivt kan brukes på forskjellige former for kriminalitet.

Bjørgo redegjør for hvorfor terrorisme og kriminalitet må ses i sammenheng. Han argumenterer for at terrorisme bør ses på som en alvorlig form for kriminalitet og at hovedfokuset bør være å minske forekomsten av slike kriminelle handlinger. Terrorisme er en ytterst konsekvens av radikaliserings og ekstremisme og bør behandles på en bred og sammensatt måte (Bjørgo, 2016, s. 191). For å få til dette, trenger vi strategier som retter seg mot faktorene som opprettholder terror i samfunnet og hvordan individer og grupper blir radikaliseret og tillater seg selv å bli rekruttert (Bjørgo, 2016, s. 193). Årsakene og prosessene bak radikaliserings er komplekse – og derfor må forebyggingsstrategiene også være det. For å møte utfordringen trenger vi både langtids- og korttidsstrategier og det vil være viktig å sikre konstruktiv interaksjon mellom ulike aktører innenfor og på tvers av forebyggingsstrategier hvor aktørene forstår og respekterer hverandres rolle og metoder (Bjørgo, 2016, s. 33).

Bjørgos strategiske rammeverk består av ni sub-strategier. Hver sub-strategi markerer analytisk sett en ny barriere mot radikaliserings og hver av disse har ulike mekanismer for forebygging, virkemidler for å oppnå mekanismene, hvem som er målgrupper og hvilke aktører som skal drive den aktuelle forebyggingen. I tillegg redegjør Bjørgo hvilke fordeler og ulemper som følger med hver sub-strategi. Disse ni sub-strategiene består i å etablere normative barrierer mot aksept av bruk av vold og terrorisme; redusere rekrutteringen til voldelig radikaliserings og terrorisme; avskrekking mot å begå nye terrorhandlinger; beskytte sårbare mål mot terrorangrep; redusere skadevirkningene fra terrorhandlinger; redusere gevinsten fra terrorhandlinger; inkapasitering ved å frata (potensielle) terrorister evnen til å gjennomføre terrorhandlinger, og til slutt å få terrorister til å slutte med terrorisme (Bjørgo, 2013, s. 11).

Skolen nevnes som en sentral aktør i tre av disse sub-strategiene; å etablere normative barrierer mot aksept av bruk av vold og terrorisme, redusere rekrutteringen til voldelig radikaliserings og terrorisme, samt rehabilitering av tidligere forbrytere. Skolen kan redusere rekrutteringen til ekstreme miljøer ved å forhindre utenforskap, fremme kritisk tenkning og demokratiske verdier og holdninger, samt å hjelpe barn og unge med å fullføre utdanningen sin så de får grunnlag for videre studier eller jobb. Sosialt utenforskap og mangel på utdanning og/eller jobb er eksempler på faktorer vi vet kan påvirke personer til å oppsøke ekstreme ideologier og miljøer og kan gjøre noen sårbare for rekruttering til disse miljøene. På grunn av oppgavens problemstilling anser jeg den første sub-strategien som mest relevant, nemlig å etablere og forsterke normative barrierer mot aksept for bruk av vold og terrorisme som middel for å oppnå et mål. Derfor velger jeg å kun utdype denne sub-strategien i det kommende.

For majoriteten av befolkningen vil det være utenkelig å begå terrorhandlinger da det strider imot våre moralske verdier og grunnleggende empati overfor andre mennesker. Det er mange aktører som kan bidra med å etablere og forsterke normative barrierer mot aksept for bruk av vold og terrorisme. I denne sub-strategien har skolen en ledende rolle da den kan influere moralske holdninger og utvikle barns empati for andre. Selv om barn og unge tilbringer flere timer på skolen hver dag, gir det dog ingen garantier for at de verdiene og holdningene de lærer her ikke vil forandres over tid. De holdninger og verdier barn og unge lærer i skolen kan enten forsterkes, utvikles videre eller forandres gjennom sosialisering med andre, særlig gjennom signifikante andre som for eksempel foreldre (Bjørge, 2016, s. 195). Fellesskap som for eksempel familie, venner, religiøse fellesskap og kollegaer kan også være med å bidra i sosialiseringprosessen og påvirke en persons holdninger, verdier og utvikling. Virkemidlene i denne sub-strategien vil i hovedsak være sosialisering og oppdragelse, men kan også for eksempel være å drive holdningskampanjer for å påvirke befolkningen. Virkemidlene tar med andre ord sikte på å nå hele befolkningen og er derfor relevante i både primær-, sekundær- og tertiærforebygging. Styrkene ved sub-strategien er at virkemidlene er lite kontroversielle. De går ikke på akkord med demokratiske prinsipper, men støtter snarere opp om og underbygger disse. Vi ser også at strategien i stor grad handler om sosialisering og integrering i samfunnet, noe som er ønskelig for samfunnet som sådan (Bjørge, 2016, s. 196). Svakheten ved denne strategien er at normative barrierer ikke nødvendigvis setter den stopper for alle på veien på terrorisme. Det kan være mange grunner til dette. En forholdsvis enkel forklaring kan være at

noen mennesker er mindre utstyrt med empati enn andre. For andre har kanskje ikke de normative barrierene blitt robuste nok, slik at de lettere kan settes til side under visse omstendigheter. Derfor er forebygging basert på å etablere og forsterke normative barrierer alene for sårbar (Bjørge, 2013, s. 32-35).

Den første sub-strategien viser tydelig hvordan samfunnet som helhet kan bidra til å skape hindringer mot aksept av voldsbruk. Likevel kan Bjørge kritiseres for det lille fokuset skolen er gitt innenfor denne sub-strategien. Skolen er, ved siden av familien, den viktigste institusjonen i grønn sone og er i en særstilling da den når ut til absolutt alle barn og unge. Det er en institusjon med et lovpålagt mandat om å fremme demokratiske verdier og holdninger og kan potensielt forandre dette i langt større grad enn for eksempel foreldre. Skolen kan bidra, ideelt sett, til kunnskap og kompetanse om hindrer diskriminering, fremmedgjøring og rasisme og sikre unges beredskap for konflikthåndtering og mot alle former for kriminalitet og ekstremisme. Som jeg nevnte innledningsvis vil jeg i denne oppgaven argumentere for at skolens potensiale som forebyggende arena er enormt, og selv om elevene tar med seg sin primærsosialisering inn i skolen, så kan det synes som om skolens potensiale langt på vei underdrevet av Bjørge i hans helhetlige forebyggingsmodell.

3.4 Skolen som forebyggende arena gjennom normdannelse og normative barrierer mot aksept for bruk av vold

Det er altså gjort mye forskning om radikaliserings, ekstremisme og forebygging, men foreløpig er lite knyttet til skolearenaen og i de tilfeller skolen blir nevnt som en aktør, blir dens posisjon ikke sjeldent underdrevet. I dette del-kapittelet vil jeg begynne med å diskutere muligheter og utfordringer knyttet til skolen som en forebyggende arena med utgangspunkt i begrepet «uenighetsfellesskapet» fra Lars Lied Iversens bok med samme navn (2014). Videre vil jeg se på skolens mandat slik det er formidlet i skolens styringsdokumenter, før jeg til slutt ser nærmere på tre handlingsplaner og strategier for å forebygge radikaliserings, voldelig ekstremisme og hatefulle ytringer. Ønsket med dette er å kartlegge potensialet og mulighetene, samt utfordringer, skolen har som en aktør for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme.

3.4.1 Muligheter og utfordringer med å bruke skolen som en arena for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme

«Educators play a key role in the prevention of radicalisation leading to violent extremism. They are confronted with extreme and sensitive ideas and behaviour of students in their classroom»

(Radicalisation Awareness Network (RAN), 2015, s. 1)

En av de som har forsket på hvordan man rent praktisk kan jobbe med å forebygge radikalisering og udemokratiske holdninger i klasserommet, er Lars Lied Iversen. I Boken *Uenighetsfellesskap – Blikk på demokratisk samhandling* (2014) presenterer Iversen begrepet uenighetsfellesskap og hvordan det kan være et nyttig tankeverktøy for å bekjempe antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger. Iversen definerer et uenighetsfellesskap som «en gruppe mennesker med ulike meninger som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). I boken argumenterer han for at nettopp uenighet er et godt utgangspunkt for læring, demokratisk samhandling og for å skape varige fellesskap, og bryter med dette tanken om at fellesskap bør bygge på en felles enighet. Klasserom i offentlige skoler er som demokratiske samfunn i liten skala og er arenaer hvor barn og unge skal lære å fungere sammen i et fellesskap til tross for ulikheter. Det er arenaer hvor barn og unge skal lære at man skal ha respekt for andres rett til å ytre seg og andres grunnleggende menneskeverd. De skal lære at man behøver ikke å ha respekt for andres meninger og holdninger, men man skal respektere deres rett til å ytre seg (Gule, 2012, s. 162).

Den internasjonale undersøkelsen ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) har til hensikt å kartlegge elevers demokratiske beredskap og engasjement, og i studien fra 2009 deltok elever fra 38 land i undersøkelsen (IEA, 2010). Studien gir gode indikasjoner på at det store flertallet av norske elever er bærere av vestlige demokratiske verdier og har tilfredsstillende kunnskaper og ferdigheter om og i demokrati (Fjeldstad, Lauglo & Mikkelsen, 2009, s. 4). En stor andel norske elever støtter demokratiske verdier som ytringsfrihet og likestilling, og få elever kan akseptere voldelige ytringer (Fjeldstad et al., 2009, s. 6). Det kommer også fram at flertallet av elevene opplever at de kan ytre seg fritt og være uenig med sine lærere når det diskuteres i klasserommet. Iversen skriver at skolen er en viktig øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse, og klasserommet bør være et trygt rom for å prøve og feile, å utforske meninger og å bryne seg på egne og andres meninger innenfor en

ramme av læring og utvikling (Iversen, 2014, s. 62). Disse tankene finner vi også hos Thomas som mener at skolene må skape et trygt miljø hvor unge åpent kan dele ideer og synspunkter, og bli utfordret på egne og andres synspunkter (Thomas, 2016, s. 25).

Dette samsvarer med Bjørgos sub-strategi hvor han trekker fram skolens potensiale til å etablere og videreutvikle normative barrierer mot aksept for vold og voldelig ekstremisme. Å bygge individuelle og kollektive barrierer innebærer at elevene må lære å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, og at lærere bevisst skaper situasjoner der det er trygt å øve på uenighet og trene på å ta sjanser, gjøre feil og lære av dem (Iversen, 2014, s. 86). Det er viktig at elevene får trening i dette slik at de er rustet til å delta i debatter både i klasserommet, på internett og i samfunnet. En debatt handlet om å utveksle argumenter, og et overordnet mål med å bringe kontroversielle spørsmål inn i skolen, er at elevene skal lære å sette rammer for samtalen og øve på å mestre dialog med uenighet og leve med ulikhet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 203).

Thomas har skrevet en artikkel på bakgrunn av en evaluering av Englands Prevent-program – et program for forebygging av terrorisme som startet opp i 2008 etter terrorangrepene i London juli 2005. Programmet har etter hvert fått mye kritikk for hvordan det har tilnærmet seg hovedmålgruppa som er unge muslimer og deres utdanningsinstitusjoner (Thomas, 2016, s. 173). Som ett tiltak, begynte britisk politi å overvåke unge muslimer noe som førte til at hele muslimske miljø ble stigmatisert (Thomas, 2016, s. 173). Lærere skulle følge opp dette arbeidet i klasserommene og tillitten mellom lærere og elever utviklet seg i negativ retning. Hovedkritikken mot strategien har likevel vært rettet mot dens undervurdering av undervisningsinstitusjonene som aktører når det gjelder å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Strategien feiler på å investere i og stole på prosesser angående opplæring i politikk og medborgerskap for unge (Thomas, 2016, s. 173). På bakgrunn av funnene argumenterer Thomas for en mer pedagogisk tilnærming til forebygging av terrorisme blant unge. Han skriver at man i skolen og annet pedagogisk arbeid kan forebygge terrorisme ved å ta opp temaer som rasisme, islamofobi og ulikhet i klasserommet og på den måten bidra til å bygge individuelle og kollektive barrierer uønskede holdninger og radikaliserings hos de unge. Han taler for at en menneskerettighetsbasert undervisning som åpner opp for at alle unge skal kunne diskutere kontroversielle politiske saker, er et langt mer konstruktivt verktøy for å ta opp temaer som rasisme, islamofobi og ulikhet.

En sentral, men relativt ny utfordring for å forebygge radikaliserings- og voldelig ekstremisme er fremveksten av internett og sosiale medier som en virtuell radikaliseringsarena (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 9). Et tidlig tegn i radikaliseringsprosessen er at en person i økende grad er opptatt av ekstremisme på internett og i sosiale medier. Gjennom internett har hatretorikk og budskap som forherliger vold stor utbredelse og mye av kontakten mellom ekstremister skjer digitalt. Noen er kun ute etter å utfordre ytringsfriheten, mens andre kan være potensielle trusselaktører. PST skriver at internett fortsatt vil være en viktig arena for å spre terroroppfordrende propaganda (PST, 2020, s. 2). Det er kjent at ekstremister og terrorister bruker internett til å rekruttere, spre propaganda og kommunisere i kommentarfelt og på blogger. Thomas trekker fram viktigheten av at skolen hjelper unge å utvikle ferdigheter til å vurdere innhold, kilder og troverdighet (Thomas, 2016, s. 25). Det er med denne kunnskapen og ferdighetene unge kan utstyres med en motstandsdyktighet som gjør de i stand til å identifisere og stå imot ekstreme ideologier som promoterer hat og vold, både i samfunnet og på internett. Lærerne har derfor en viktig jobb å gjøre med å gjøre elevene robuste til å stå imot og kjenne igjen tidlige tegn på radikaliserings- og voldelig ekstremisme på internett.

Christer Mattson publiserte i 2018 sin doktoravhandling hvor han undersøkte det svenske forebyggingsarbeidet mot radikaliserings- og voldelig ekstremisme, med et særlig fokus på skolens arbeid og demokratiske oppdrag. Mattson har studert policy-dokumenter fra EU og den svenske regjeringen samt handlingsplaner i svenske kommuner, hvor målet har vært å finne ut av hvordan dette utvikler seg i Sverige, hvordan det forstås av profesjonelle som er ansvarlige for implementeringen av disse dokumentene og hvordan dette arbeidet forholder seg til skolens demokratiske oppdrag (Mattson, 2018, s. 17). Avhandlingen består av fire ulike delstudier. Delstudie 1 er en kritisk diskursanalyse av et sentralt policydokument i EU for å motvirke radikaliserings- og voldelig ekstremisme, Radicalisation Awareness Network (RAN). Delstudie 2 tar utgangspunkt i metoden *Samtalskompassen* som ble utviklet av myndighetene med mål om å verne om demokratiet og felleskapet gjennom å formidle kunnskap om hva ekstremisme er, hvordan individer dras til ekstreme miljøer og hvorfor (Mattson, 2018, s. 70). Delstudie 3 er en intervjustudie av 13 personer som jobber med tematikken i forskjellige organisasjoner og delstudie 4 er en kritisk diskursanalyse av kommunale handlingsplaner mot voldelig ekstremisme i Sverige.

Lærere og skolen er i førstelinjetjenesten når det gjelder forebygging av radikaliserings- og voldelig ekstremisme og sikkerhetstjenestens øyne og ører i klasserommet (Mattson, 2018, s. 125). Mattson finner at

ingen av del-studiene hans beskriver hvilke arbeidsformer eller metoder læreren skal bruke om de tror en ungdom er i ferd med å bli radikaliseret. Han har også sett på hvilke forventninger som er knyttet til lærerrollen i arbeidet mot radikalisering og voldelig ekstremisme. Lærerne har ansvar for skolens demokratiske oppdrag og da er det bekymringsfullt når Mattsons studier antyder at mange lærer unngår kontroversielle spørsmål i klasserommet (2018, s. 94). Han framhever i likhet med Iversen og Thomas at klasserommet skal være et trygt rom – der kontroversielle og ekstreme standpunktet også skal kunne diskuteres. Hvis det er slik at mange lærere unngår vanskelige spørsmål og diskusjoner, så går det på akkord med skolens demokratioppdrag.

I ICCS-undersøkelsen fra 2009, svarer fire av fem elever at de opplever å bli oppmuntret av sine lærere til å danne seg meninger og gi uttrykk for dem (Fjeldstad et al., 2009, s. 5). En svært høy andel elever opplever lærerne som rettferdige, interesserte og lyttende, men det er dog relativt store forskjeller mellom klasser i opplevelsen av hvor åpent klasseromsklimaet er (Fjeldstad et al., 2009, s. 36). En demokratisk lærer har høy toleranse for uenighet og evne til å skape gode dialoger om store og små kontroversielle spørsmål i klassen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 203). Dette innebærer at læreren har en faglig trygghet og kompetanse, og evne til å lede, oppsummere og reformulere diskusjonene. Hvorvidt lærere opplever å ha god nok kompetanse til å undervise om kontroversielle og sensitive temaer og tør å åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger, faller utenfor denne oppgaven å undersøke nærmere. Det vi vet er at radikalisering og voldelig ekstremisme er en relativt ny problematikk i Norge og det er tenkelig at mange lærere opplever det som utfordrende å håndtere ekstreme holdninger og ytringer i klasserommet. Det er gjennom dialog og debatt at holdninger og verdier kan komme til uttrykk og diskuteres, så hvis noen unngår kontroversielle spørsmål i klasserommet, kan man risikere at noen elever sitter inne med meninger og ideer som får vokse i mørket alene. Elevenes opplevelse av et åpent klasseromsklima for meningsutveksling har en moderat positiv sammenheng med deres kunnskap, og dette er med på å understreke viktigheten av at klasserommet skal kjennetegnes av fritt meningsutbytte der alle elever blir hørt og respektert (Fjeldstad et al., 2009, s. 44; Mattson, 2018, s. 95).

Oppsummert kan vi si at det viktigste er at skolen kan fungere og oppleves som en arena hvor standpunktene kan uttrykkes, kommenteres og diskuteres, også når de rommer oppfatninger, praksiser og holdninger som befinner seg utenfor «mainstream» (Vestel, 2016, s. 236). Dette

er også hovedmålet i Regjeringens strategi mot hatefulle ytringer som jeg kommer tilbake til senere i kapittelet. I en tid hvor mye av barn og unges kommunikasjon foregår på internett og i sosiale medier, så er skolen en av få arenaer hvor elevene møtes ansikt til ansikt over tid og kan se hverandres reaksjoner. Fiendebilder, konspirasjonsteorier og intoleranse for andres synspunkter kan være tegn på at noen står i fare for å radikaliseres. Det er viktig at også disse holdningene og ytringene også blir hørt i klasserommet og diskutert i fellesskap slik at de ikke får blomstre i mørket. For å få til dette trenger vi modige lærere og skoleledere som er rustet for denne viktige oppgaven. Vi trenger lærere og skoleledere som kan ta tak i konflikter og uenigheter mellom elevene og som setter grenser, tar tak i uakseptable holdninger og hatytringer og skaper trygge rammer for debatt.

Skolen har, ikke bare mandat til, men også et stort potensial for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme ved å åpne opp for dialog og diskusjon i klasserommet, formidle kunnskaper og verdier i tråd med demokratiske prinsipper og slik være med på å etablere og utvikle normative barrierer mot radikaliserings og aksept for vold. I tillegg til å undervise om og fremme grunnleggende samfunnsverdier som demokrati og menneskerettigheter, ytringsfrihet og toleranse for mangfold, kan skolen også forebygge utenforskap og marginalisering, og fremme identitet, tilhørighet og trivsel gjennom å skape gode og inkluderende læringsmiljø, med trygge rammer for debatt og hvor elevene ser og respekterer hverandre.

3.4.2 Skolens mandat og samarbeid med eksterne aktører

Skolens styringsdokumenter sier noe om hvordan skolen og undervisningen ideelt sett skal være. I formålsparagrafen står det at opplæringen skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Et mål er at elevene skal lære å tenke kritisk og det er fokus på at opplæringen skal fremme verdier som er forankret i menneskerettigheter, slik som likeverd og solidaritet. Verdier som er forankret i menneskerettigheter er grunnlaget for vårt demokrati og opplæringa skal formidle kunnskap og holdninger som bygger på disse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolen har altså et tydelig demokratisk samfunnsmandat og en helt sentral rolle i å lære elevene å respektere og anerkjenne forskjellighet, men lærerne står relativt fritt i hvordan denne opplæringen skal skje.

Opplæringslovens paragraf 9A fastslår at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, §9 A-2). Videre står det at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringsloven, 1998, §9 A-3). For å oppnå dette må skolen arbeide systematisk med elevers holdninger og verdier. Hver enkelt elev skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10). Å bli sett og hørt, og ikke minst føle på en tilhørighet til samfunnet, er viktige faktorer for å forhindre at noen faller utenfor. Opplevd krenkelse som mobbing, diskriminering og trakassering kan for noen være en døråpner til ekstreme miljøer hvor de oppsøker disse miljøene eller gruppene med mål om hevn og rettferdiggjørelse for urett begått mot dem, og vi vet at mange miljøer og grupper bruker andre personers sårbarhet aktivt i rekrutteringen (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 16).

Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnet i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Disse prinsippene og verdiene gjelder for alle fag og hele skolens virksomhet. Overordnet del forklarer hvordan skolen skal oppfylle sitt mandat slik det står formulert i Opplæringsloven, og beskriver blant annet hvordan skolen skal drive systematisk demokratiopplæring der elevene både skal få kunnskap om, ferdigheter i og holdninger til demokrati. Dette blant annet fordi demokratiske verdier og holdninger ses på som en motvekt mot fordommer og diskriminering (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag, og i Overordnet del står det at lærerne skal gi elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne ved å fremme kommunikasjon og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. Vi vet at ekstreme holdninger kan komme til uttrykk gjennom en kombinasjon av hatefulle ytringer, fremsettelse av trusler og voldsoppfordringer - derfor er det viktig å åpne opp for at elevene får trening i å lytte til andre og argumentasjonsferdigheter (PST, 2019a, s. 19). Siden det er lærernes oppgave å iverksette mandatet til politisk og demokratisk utdanning, blir deres faglige trygghet og engasjement avgjørende for dialog og elevenes deltakelse i undervisningen i skolen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 22). Dette kan oppleves utfordrende for mange lærere da det åpner opp for at elever deler ytringer og verdier som strider imot med

de verdiene og holdningene som skolen skal formidle og man kan bli usikker på hvordan møte skal håndtere dette i klasserommet.

Opplæringen i skolen skal åpne dører mot verden og sørge for at elevene utvikler de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trengs for å kunne delta i fellesskapet (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Gjennom opplevelser i skolen skal elevene både bli dannet og utdannet, og skolene har muligheten å tilby et bredt spekter av aktiviteter som kan gi elevene en erfaringsrikdom (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Skolen kan benytte seg av og samarbeide med andre aktører for å oppfylle dette mandatet og eksterne aktører kan i så måte være gode pedagogiske supplement til skolehverdagen. Det utvikles stadig flere læringsressurser og dokumentasjonssentre skolene kan bruke i undervisningen, og mange av disse er utviklet som en del av statens handlingsplaner og strategier. 22. juli-senteret i Oslo er et eksempel på dette. 22. juli-senteret skal gjennom utstillinger, undervisning og dokumentasjon formidle kunnskap om terrorangrepet i Regjeringskvartalet og på Utøya 22. juli 2011, og legge til rette for diskusjon og refleksjon om denne hendelsen og beslektet tematikk (22. juli-senteret, 2020). Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (videre omtalt som DEMBRA) ble utviklet som et resultat av regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme og er et tilbud rettet mot skoler og lærerutdanninger i Norge. DEMBRA handler om hvordan skolen kan motvirke rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger, og på nettsiden kan man finne temasider og en ressursbank med undervisningsmaterieell, filmer, forløp og andre ressurser til bruk i undervisningen (DEMBRA, 2020). I denne sammenheng er det også verdt å nevne dokumentasjons- og dannelsesreiser til Polen og Tyskland i regi av for eksempel Aktive Fredsreiser og Hvite Bussser. Hvert år reiser flere tusen norske elever på klassetur til Polen og Tyskland for å lære mer om grusomhetene som skjedde under 2. verdenskrig som bakteppe for holdningsdannelse og kunnskap om menneskerettighetene, dagens internasjonale samfunn og konfliktbilde (Aktive Fredsreiser, 2020).

I Agder har freds- og menneskerettighetssenteret Arkivet flere tilbud til skoleelever i regionen. Skolene kan bestille skolebesøk til Arkivet hvor de kan få omvisning og undervisning om andre verdenskrig i Agder tilpasset klassetrinnet. Arkivet har utviklet to standard undervisningsopplegg – et tilpasset ungdomstrinnet og et for videregående skole. I disse undervisningsoppleggene vil elevene få formidlet kunnskap om hva som skjedde på Arkivet under 2. verdenskrig, en omvisning i utstillingen Brennpunkt Arkivet som tar

utgangspunkt i Arkivet som hovedkvarter for Gestapo, og refleksjoner med utgangspunkt i deres opplevelser og inntrykk fra dagen (Arkivet, 2020). Det er også tilgjengelig digitale læringsressurser lærere kan få tilgang til. Hvert år markerer Arkivet Holocaustdagen og i den forbindelse arrangerer de en stor markering for niendeklassinger i Kristiansand og Arendal. Siden oppstarten av arrangementet i 2006, har det vokst i både innhold og omfang og er nå Nordens største arrangement i forbindelse med Den internasjonale Holocaustdagen 27. januar (Arkivet, 2020). I 2020 var mer enn 1700 elever invitert til markeringen. To av undersøkelsene i analysen senere er samlet inn i forbindelse med markeringen av Holocaustdagen i Agder i 2018 og 2019.

3.4.3 Handlingsplaner og strategier

Myndighetenes svar på utfordringen med økt radikaliserings har resultert i flere handlingsplaner og strategier for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. I det påfølgende vil jeg gjøre rede for tre av disse med spesielt fokus på skolens rolle.

Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme 2014

I 2014 kom Regjeringen med en handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme med ønske om å styrke det arbeidet som gjøres knyttet til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Målet med handlingsplanen er å fange opp personer i risikozonen så tidlig som mulig og møte dem med tiltak som virker (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 5). Handlingsplanen består av 30 konkrete tiltak fordelt på fem prioriterte områder, blant annet kunnskap og kompetanse, samarbeid og koordinering. Flere sektorer skal bidra i oppfølgingen av tiltakene og for å klargjøre ansvar, står det et ansvarlig departement bak hvert av tiltakene. Kunnskapsdepartementet står ansvarlig for flere av tiltakene som presenteres i rapporten, blant annet å utvikle læringsressurser til bruk i ungdomsskolen og videregående opplærings, forebygge hatretorikk og diskriminerende og udemokratiske holdninger på nett og øke elevenes kunnskap om hva de skal gjøre dersom de opplever uønskede hendelser på nett (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014).

I 2018 publiserte Regjeringen en rapport om Status for oppfølging av Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2018). Flere av tiltakene anses nå som gjennomført. Det er utviklet en nettressurs, www.dubestemmer.no, med ressurser for elever, lærere, skoleledere og foresatte om personvern, nettvett og digital

dømmekraft. For elevene finnes det egne temasider om uønskede hendelser på nett, som digital mobbing, krenkelses, utpressing, trusler med mer. I april 2015 ble Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme lansert. Veilederen er rettet mot aktører i førstelinjetjenesten på tvers av sektor og nivå og skal bidra til at førstelinjen kan møte fenomenet med god kunnskap og gi trygghet og grunnlag med tanke på evne og kapasitet til å håndtere bekymringen når den oppstår (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 3). Skoleprosjektet DEMBRA ble bestilt av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og er et kompetanseutviklingsverktøy for ungdomsskoler og videregående skoler til støtte i skolens arbeid med forebygging av antisemittisme og rasisme, radikaliserings og udemokratiske holdninger (Justis- og beredskapsdepartementet, 2018). På nettsiden kan lærere og skoleledere finne metodiske verktøy til bruk i skolens hverdag, undervisningsopplegg, bakgrunnsstoff og tips til forebygging med mer. Kjernen i DEMBRA er forebygging gjennom å bygge demokratisk kompetanse, med inkludering og deltagelse, kritisk tenkning og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper (DEMBRA, 2020).

Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020

Regjeringens handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020 er utarbeidet med ønsket å ta tak i fordommer og hets mot jøder i Norge. Målet er at tiltakene som presenteres i denne handlingsplanen samlet sett skal bidra til å redusere antisemittisme i Norge (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016, s. 6). Innsatsen mot antisemittisme tar utgangspunkt i Regjeringens øvrige arbeid mot diskriminering, rasisme og gruppebaserte fordommer.

I handlingsplanen defineres antisemittisme som «fiendtlige holdninger og handlinger mot jøder, eller det som oppfattes som jødisk, basert på bestemte forestillinger om jøder.» (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016, s.6). Antisemittisme er et svært komplekst fenomen som har likhetstrekk med andre gruppebaserte fordommer, men som også har helt særegne karakteristika. Jøder har blitt knyttet til for eksempel kapitalisme, urbanitet og intellektualisme som tidligere i historien ble sett på som «uønskede» fenomener. På den annen side har jøder også blitt fremstilt mer positivt men like fullt stereotypisk som sterke, overlegne og mektige - og begge deler kan være antisemittisk (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016, s. 12). Det finnes forholdsvis lite forskning om hatkriminalitet mot jøder i dagens Norge, men spørreundersøkelser gjennomført av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, videre omtalt som HL-senteret, har dokumentert at antisemittistiske og stereotypiske holdninger finnes blant betydelige deler av befolkningen

(HL-senteret, 2012). Døving og Moe (2014) fulgte opp HL-senterets spørreundersøkelse fra 2012 med å dokumentere hvordan norske jøder selv har erfart ulike uttrykk for antisemittisme i dagens Norge. Undersøkelsen viste at «jøde» brukt som skjellsord eller en negativ karakteristikk var den mest vanlige erfaringen, men noen hadde også opplevd mer fysiske former for mobbing og voldelig aggresjon.

Handlingsplanen mot antisemittisme innebærer 11 ulike tiltak fordelt mellom ansvarlige departementer. I handlingsplanen trekkes skolen særlig fram som en viktig forebyggingsarena fordi tiltakene i skolen når så mange (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016, s. 6). Å arbeide mot antisemittistiske holdninger er allerede innenfor skolens rammer og mandat. Et eksempel på tiltak fra handlingsplanen er å styrke skoleprosjektet DEMBRA.

Strategi mot hatefulle ytringer 2016-2020

Regjeringens strategi mot hatefulle ytringer tar utgangspunkt i ytringsfriheten. Med denne strategien vil regjeringen legge til rette for en god offentlig meningsutveksling med gjensidig respekt for hverandre (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s. 5). Det fremlegges mål og tiltak innenfor følgende områder; møteplasser, barn og unge, rettssystemet, arbeidslivet, mediesektoren samt kunnskap og forskning (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s. 8-9). Regjeringen anbefaler blant annet en styrket innsats i skolen og mer holdningsskapende arbeid. Mobbing og hatefulle ytringer i skolen hindrer læring og god fysisk og psykisk helse og må derfor tas på alvor (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s.23). Skolene må derfor jobbe med å skape inkluderende læringsmiljø for alle elever.

Hovedmålet i strategien er å skape gode møteplasser hvor man kan utprøve holdninger og verdier. Regjeringen ønsker å fremheve behovet for disse møteplassene blant barn og unge og skape miljø hvor meninger og holdninger kommer frem i lyset, slik at de ikke får blomstre i mørket (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016 s. 5). Et godt og trygt klassemiljø med rom for diskusjoner er også viktig for skolens forebyggende arbeid mot radikaliserings da det er gjennom dialog og debatt at holdninger og verdier kan komme til uttrykk og diskuteres.

Jeg har nå gjennomgått tre handlingsplaner og strategier som sier noe om hvordan man skal jobbe med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, antisemittisme og hatefulle ytringer. Regjeringen har en bred satsning mot radikaliserings og voldelig ekstremisme og skolens betydning vektlegges i alle tre handlingsplanene og strategiene. Skolen er en aktør

som når ut til alle barn og unge i Norge og er derfor en helt sentral arena for forebyggende av radikaliserings og voldelig ekstremisme, antisemittisme og hatefulle ytringer. Her kan barn og unge få kunnskap, trene ferdigheter og få erfaringer som kan gjøre de rustet til å delta i samfunnslivet senere og bli utfordret på sine holdninger og meninger.

4 Metodekapittel

For å belyse oppgavens problemstilling, har jeg valgt å gjøre en kvantitativ analyse av eget og eksisterende datamateriale. Dette kapittelet skal vise at arbeidet er utført med grundighet og åpenhet. Innledningsvis vil jeg gjøre rede studiens design og metodiske valg. Videre vil jeg beskrive de kvantitative spørreundersøkelsene og diskutere metodens svakheter og styrker. Deretter vil jeg vurdere datamaterialets gyldighet, pålitelighet og etiske hensyn/utfordringer i slutten av kapittelet.

Denne oppgaven skulle opprinnelig ha en annen problemstilling og metode for datainnsamling, men på grunn av den ekstraordinære situasjonen i Norge og verden våren 2020 måtte dette endres på (se vedlegg 1). Hensikten med det opprinnelige prosjektet var å forske på hvordan skolen samarbeider med eksterne aktører som Aktive Fredsreiser om forebygging av radikaliserings og anti-demokratiske holdninger. Målet var å se hvilken effekt slike dannelsessturer har på elevers holdninger og hvilket utbytte elevene sitter igjen med i form av kunnskap og opplevelser etter å ha deltatt på en slik tur. Fram til 12. mars 2020 var planen å reise til Polen med en skoleklasse for å observere, intervju lærere og elever og gjennomføre en spørreundersøkelse i klassen i forkant og etterkant av turen. Jeg planla å bruke en metodetriangulering for å få tilgang til ulike sider og forståelser av virkeligheten, sammenligne empiri og la metodene utfylle hverandres styrker og svakheter. Som en konsekvens av COVID-19-pandemien denne våren har jeg sett meg nødt til å foreta en snuoperasjon og endre problemstilling, teori og metode da turen ikke lengre kan gjennomføres.

Jeg rakk å gjennomføre en spørreundersøkelse i klassen jeg skulle reise med på tur før skolene stengte og turen ble avlyst. Siden undersøkelsen kun ble gjennomført i én klasse med 23 respondenter, har jeg valgt å supplere med sekundærdata. Sekundærdataen benyttet i denne

oppgaven er valgt på bakgrunn av tilgjengelighet og egnethet. Jeg vil bruke deler av en spørreundersøkelse som ble utarbeidet i forbindelse med min Bachelor-oppgave tidligere i lektorutdanningen og to spørreundersøkelser som jeg har fått tilgang til gjennom forskningsprosjektet «*The Battle of Ideas*» - *skolen som arena for forebygging av radikalisering* som denne oppgaven er en del av. De aktuelle spørsmålene som blir brukt fra disse spørreundersøkelsene er gjengitt i vedlegg 3.

I samfunnsvitenskapelig metode er det vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Kvalitative og kvantitative metoder kan på hver sin måte bidra med forskjellig kunnskap, men de har sine styrker og svakheter. I undersøkelser knyttet til kunnskap, undervisning og læring, gir både tall og ord riktig og viktig informasjon, men av ulik type og innhold (Postholm & Jacobsen, s. 41; Jacobsen, 2015, s. 39). Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan skolene kan forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme, og jeg ønsker derfor å benytte meg av kvantitativ metode for å skaffe oversikt over temaet og se etter mønstre i elevers oppfatninger av egen kunnskap og erfaringer med samfunnsfagundervisningen. Ved å bruke kvantitativ metode for å innhente empiri, vil jeg kunne skaffe meg en bred oversikt over hva mange enheter mener. Spørreundersøkelser er svært effektive når det gjelder å spørre mange personer om det samme (Postholm & Jacobsen, 2015, s. 42). Det vil være hensiktsmessig å utfylle disse undersøkelsene med kvalitative metoder senere for å få en mer utdypende og beskrivende kunnskap om hvordan lærere og elever opplever samfunnsfagundervisningen generelt, men også om å forebygge radikalisering i skolen.

Mennesker er forskjellige og vi har ulike syn på verden. Derfor finnes det også flere ulike forståelser av virkeligheten og oppfatninger av hva det er viktig å få kunnskap om (Postholm & Jacobsen, 2015, s. 26). I denne oppgaven vil jeg forsøke å beskrive virkeligheten slik den framstår i en spesiell kontekst. Siden mennesker og sosiale systemer er i en kontinuerlig utvikling, vil kunnskapen om mennesker bli mindre generell, dynamisk og mer avhengig av kontekst (Jacobsen, 2015, s. 28). Funnene i denne oppgaven vil derfor kunne gi indikasjoner, heller enn lovmessigheter, på hvordan enhetene oppfatter variablene ut ifra sitt eget ståsted. Virkeligheten kan likevel måles, men bare delvis og til dels ufullstendig, og hva salgs virkelighetsbilde jeg får, vil altså avhenge av hvem som gir meg informasjon (Postholm & Jacobsen, s. 28-29).

4.1 Spørreundersøkelsene

4.1.1 Klasseromsforskning – studenter i forskningsprosjekt

I forbindelse med min Bachelor-oppgave våren 2018 var jeg med på et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder om samfunnsfagundervisning i skolen. I regi av faglærere ved lektorutdanningen, utformet jeg sammen med mine medstudenter en spørreundersøkelse om undervisning, lekser og læring i samfunnsfag. Målet med undersøkelsen var å studere hvordan elever på ungdomsskolen og i videregående skole opplever samfunnsfagets innhold, undervisningsmetoder og vurderingsformer. Spørreundersøkelsen ble laget og distribuert i SurveyXact og inneholder spørsmål om både kunnskaper, handlinger og holdninger. Spørreundersøkelsen består av både direkte spørsmål og påstander respondentene skal ta stilling til. Det er altså ulike utforminger av både type spørsmål og svaralternativer for å forhindre automatisering, noe som potensielt kunne gi inkonsistente svar (Postholm og Jacobsen, 2016, s. 92). Undersøkelsen inneholder spørsmål knyttet til flere deler av skolens undervisning og praksis, blant annet om lekser, læringsstrategier og politikk. Jeg vil bruke noen av spørsmålene fra undersøkelsen i denne analysen, særlig de som omhandler ulike sider av demokratiopplæringen i samfunnsfaget.

Spørreundersøkelsen er distribuert via en anonym lenke til 429 elever hvorav 211 har gjennomført hele. Respondentene er elever på 9. og 10. trinn fra forskjellige ungdomsskoler i Agder samt elever på VG1 og VG2 fra ulike videregående skoler i Agder. 119 av respondentene er elever på VG1. Det vil derfor være stor variasjon i elevenes alder, men også bakgrunn da skolene er forskjellige med tanke på elevsammensetning og beliggenhet innad i fylket.

4.1.2 Evaluering av Holocaust-dagen 2018 og 2019

Jeg har også fått tilgang til to spørreundersøkelser gjennom forskningsprosjektet «*The Battle of Ideas*» - *skolen som arena for forebygging av radikaliserings*. Disse spørreundersøkelsene ble gjennomført etter Holocaust-markeringen på Arkivet i Kristiansand i 2018 og 2019. Alle 9.klassingene i Agder ble invitert til å delta på markeringen og spørreundersøkelsene ble sendt ut til alle skolene som deltok. Begge undersøkelsene er laget og distribuert i SurveyXact, og totalt har undersøkelsene blitt distribuert til 1098 9. klassinger i Agder. Til sammen har 526 elever har gjennomført hele. Holocaust-markeringen på Arkivet arrangeres i forbindelse med

den internasjonale holocaustdagen 27. januar som er en minnedag over Holocaust, nazistenes folkemord på jøder før og under andre verdenskrig (Arkivet, 2020). Dataene fra spørreundersøkelsene inneholder ikke mål på antisemittisme blant skoleelever i Agder, men inneholder blant annet flere påstander og spørsmål som kan si noe om elevenes holdninger og aksept for ulike språk og hatuttrykk.

Målet med å arrangere dager slik som Holocaust-dagen på Arkivet er nettopp å forebygge radikaliserings og anti-demokratiske holdninger. Dataene fra disse undersøkelsene er ikke ment til å vurdere Holocaust-markeringen på Arkivet som et tiltak i seg selv, men som en kilde til kunnskap om hvordan eksterne aktører kan bidra til å forebygge radikaliserings og hvordan elevene opplever å delta på en slik dag. Spørreundersøkelsene er elevenes evaluering av dagen på Arkivet og antallet respondenter gir meg et godt grunnlag til å kunne si noe om hvorvidt dagen har gitt de ny kunnskap, erfaringer og refleksjoner.

4.1.3 Forundersøkelse før Polentur

Som jeg nevnte innledningsvis i dette kapittelet, rakk jeg å gjennomføre min egen spørreundersøkelse i klassen jeg skulle reise på tur med. Utvalget er altså en 10. klasse på en forholdsvis liten ungdomsskole i Agder hva gjelder antall elever. Hensikten med spørreundersøkelsen var å skaffe en oversikt over undervisning i samfunnsfaget generelt, elevenes forventninger til Polenturen og deres kunnskaper og holdninger knyttet til diskriminering, rasisme, internett og nyheter. Undersøkelsen ble laget i SurveyXact og distribuert som en anonym lenke og QR-kode. Jeg var til stede i klasserommet når klassen gjennomførte undersøkelsen. Dette var første gang jeg møtte elevene. Jeg ønsket å være tilstede både for å hilse på klassen jeg skulle reise med, presentere meg selv og oppgaven, og være tilgjengelig hvis det skulle dukke opp noen problemer eller spørsmål underveis. I spørreundersøkelsen fikk elevene flere spørsmål og påstander de måtte ta stilling til. Disse omhandlet klassemiljø og trivsel, ulike sider ved samfunnsfagundervisningen, diskriminering og rasisme, holdninger til minoriteter, og forventninger og ønsker for turen til Polen. De fikk også spørsmål om internettbruk og kildekritikk. Noen av spørsmålene i undersøkelsen er inspirert av HL-senterets livssynsundersøkelse fra 2012, særlig påstandene som er brukt for å måle holdninger (HL-senteret, 2012). Det er også noen spørsmål som går igjen i alle tre undersøkelsene. Dette kommer jeg tilbake til.

Jeg brukte mye tid på å lese meg opp på relevant teori og forskning på feltet/temaet før jeg satte meg ned og utarbeidet spørreundersøkelsen. Når man lager en spørreundersøkelse, arbeider man i hovedsak deduktivt. Å arbeide deduktivt betyr at man kategoriserer *før* man begynner å samle inn informasjon. Dette legger åpenbart sterke føringer på hvilken informasjon som anses relevant (Jacobsen, 2015, s. 127). I forberedelsene har jeg på forhånd definert hva jeg ønsker å vite noe om. Derfor er hypotesene og variablene bestemmende for hvilket datamateriale som blir samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40). Fordelene med denne undersøkelsen er at elevene får svare anonymt og at svarene vil hjelpe meg med å skaffe et overblikk og se det større bildet (Jacobsen, 2015, s. 134). Ulempen er at undersøkelsen kun måler enkle forhold og gir derfor et overfladisk preg (Jacobsen, 2015, s. 135).

Avstanden mellom meg og respondentene har vært både en fordel og ulempe i denne undersøkelsen. Som sagt, så møtte jeg klassen for første gang da spørreundersøkelsen skulle gjennomføres. Jeg har derfor verken rukket å bli kjent med eller dyrket relasjoner til respondentene. Avstanden til respondentene har vært positiv for undersøkelsen i den forstand at distansen til forskningsobjektene vil gi mindre forskningseffekt. Forskningseffekt innebærer at aktørene opptrer annerledes enn de ellers ville ha gjort fordi de vet at de utforskes (Repstad, 2007, s. 44). Men avstanden kan også gjøre at man mister forskningsobjektene perspektiver og forståelse for den enkeltes situasjon. Det vil likevel alltid være en relasjon mellom forsker og forskningsobjekt, og balansen mellom avstand og nærhet er en kjent utfordring i all forskning (Jacobsen, 2015, s. 29). Avstanden til forskningsobjektene, kan også påvirke svarprosenten. I denne sammenhengen, var det kun én klasse som skulle gjennomføre undersøkelsen. Siden jeg også var til stede når de svarte, ble det en mindre undersøkelseeffekt i form av frafall og lav svarprosent, enn om det hadde vært en større undersøkelse for flere klasser og uten min tilstedeværelse. Som et resultat av dette, har alle 23 respondentene gjennomført spørreundersøkelsen.

Ved å bruke kvantitativ data, har jeg fordelene av at jeg når ut til mange og derfor kan få informasjon om mye. Undersøkelsene gir meg tilgang til elevenes egne oppfatninger, holdninger og opplevelser (Fekjær, 2016, s. 21). De legger dog sterke føringer på informasjonen som blir samlet inn. Standardiseringen gjør at det ikke blir så mange nyanser i svarene som det kanskje hadde blitt hvis det var snakk om åpne og halv-strukturerte samtaler (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 86). Forhåndskategoriserte spørsmål og svar vil ikke alltid

nødvendigvis stemme med det de som fyller ut skjemaene ønsker å si, men det kan likevel gi verdifull informasjon, da det er totalen som er viktig (Fekjær, 2016, s. 22-24). Vi kan derfor si at kvantitativ data er best egnet til å beskrive det generelle omfanget av noe, eller hvor ofte/sjelden noe finner sted (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 86).

En kjent utfordring med kvantitativ data, er svarprosent og representativitet. Det er vanlig å si seg fornøyd hvis halvparten eller flere har svart (Johannessen et al., 2020, s. 244). Det vil alltid være noen som ikke svarer på alt. I dette tilfellet er det et tilfeldig bortfall, noe som vil si at det er ingen grupper i undersøkelsen som har gjennomgående lavere eller høyere svarprosent enn andre (Johannessen et al., s. 248). Sammensetningen av elever vil altså ikke endres. Totalt svarte 49% av respondentene i Klasseromsundersøkelsen på hele. 41% svarte på Holocaust-undersøkelsen fra 2019, mens hele 81% svarte på Holocaust-undersøkelsen fra 2018. Den lave svarprosenten fra Holocaust-undersøkelsen i fjor, skyldes trolig fordi den ble distribuert på en fredag og mange av elevene hadde liten tid til overs etter dagen var ferdig til å svare på den.

4.2 Gyldighet og pålitelighet

Forskningen har som mål å være gyldig og relevant, og pålitelig og troverdig (Jacobsen, 2015, s. 16). Forskningens gyldighet handler om hvorvidt empirien som er samlet inn, faktisk gir svar på de spørsmålene som er stilt. Det er vanlig å skille mellom intern og ekstern gyldighet. Intern gyldighet handler om det er dekning i dataen for konklusjonene som trekkes, mens ekstern gyldighet dreier seg om resultatene fra et avgrenset område er gyldige i andre sammenhenger (Jacobsen, 2015, s. 17). Oppgavens pålitelighet referer til hvordan undersøkelsene er gjennomført og hvorvidt resultatene i en undersøkelse kan etterprøves. I forskning har man et ønske om å frembringe resultater som er relevante, riktige og som vi kan stole på. Jeg ønsker derfor å reflektere omkring undersøkelsene og dataene jeg besitter, for å redegjøre for hvilke avgrensninger som har blitt gjort og hvorvidt funnene kan overføres til en annen kontekst.

Siden virkeligheten er kompleks, vil man alltid rette oppmerksomheten mot en bestemt tematikk innenfor helheten (Postholm & Jacobsen, s. 2016, s. 44). I denne studien er oppmerksomheten rettet mot skolen som forebyggende arena for radikaliserings og voldelig

ekstremisme. Derfor er det interessant å forske på hvordan skolelever opplever samfunnsfagundervisningen generelt, men også få en oversikt over deres kunnskaper og holdninger knyttet til demokrati og annerledeshet. Respondentenes alder spenner fra 14-18 år. Elevene er i den aldersgruppen og fasen i livet hvor man er på søken etter en tilhørighet og identitet, og er dermed mer mottakelige for radikalisering.

Respondentene i spørreundersøkelsene er et utvalg av skoleelever fra forskjellige ungdomsskoler og videregående skoler i Agder. Det er variasjoner mellom skolene som har deltatt i undersøkelsene når det kommer til geografi, størrelse og elevsammensetning. Hvilke elever som har svart, vil selvsagt påvirke resultatene. Å bruke kvantitativ metode gir ingen garanti for at det vi har funnet, er gyldig for flere (Fekjær, 2016, s. 15). Resultatene i disse undersøkelsene representerer virkeligheten for elevene på et bestemt tidspunkt, i en bestemt kontekst. Summen av antall respondenter som har gjennomført spørreundersøkelsene (totalt 760 respondenter) gir meg et godt grunnlag for å si noe om samfunnsfagundervisningen i ungdomsskoler og videregående skoler i Agder generelt, men også hvordan det står til med skoleungdommenes kunnskap og holdninger knyttet til diskriminering, rasisme og demokrati. Dataene fra Holocaust-undersøkelsene er samlet inn to år på rad og vil gi god dekning til å si noe om hvordan denne dagen har bidratt med ny kunnskap og erfaringer for elevene. Jeg vil bemerke at svarene fra spørreundersøkelsene vil gi informasjon om hvordan elevene opplever bestemte variabler, men hva som faktisk foregår i klasserommene eller hva de faktisk sitter med av kunnskaper og holdninger, kan vi ikke vite med sikkerhet. Jeg vil også påpeke at dataene jeg sitter på er elevenes egne opplevelser av kunnskaper og holdninger slik de er der og da, og at de ikke måler om dette gjelder framover i tid. Mennesker er i en kontinuerlig utvikling, og derfor er det også sannsynlig at elevenes kunnskaper og holdninger vil forandre seg over tid.

Antall respondenter i denne studien og variasjonen blant disse, styrker dens interne gyldighet. Men som jeg gjorde rede for innledningsvis i kapittelet, så er jeg av den oppfatning at mennesker og sosiale systemer er i en kontinuerlig utvikling og at kunnskapen om mennesker derfor blir mindre generell og mer avhengig av kontekst. Det kan godt tenkes at jeg ville fått andre resultater hvis spørreundersøkelsene ble gjennomført på andre skoler i andre deler av landet. Om funnene samsvarer med andre nasjonale og internasjonale undersøkelser, vil dette selvsagt styrke studiens funn og indikasjoner.

Kvalitative metoder gir ofte mer informasjon om forskningsobjekters opplevelser, tanker og holdninger (Fekjær, 2016, s. 15). Ideelt sett bør denne studien kombineres med kvalitative metoder for å få mer utfyllende og beskrivende informasjon fra både elever og lærere. Dessverre har COVID-19-pandemien denne våren begrenset min tilgang til andre ressurser og informanter, men dette er det mulig å supplere med i videre studier.

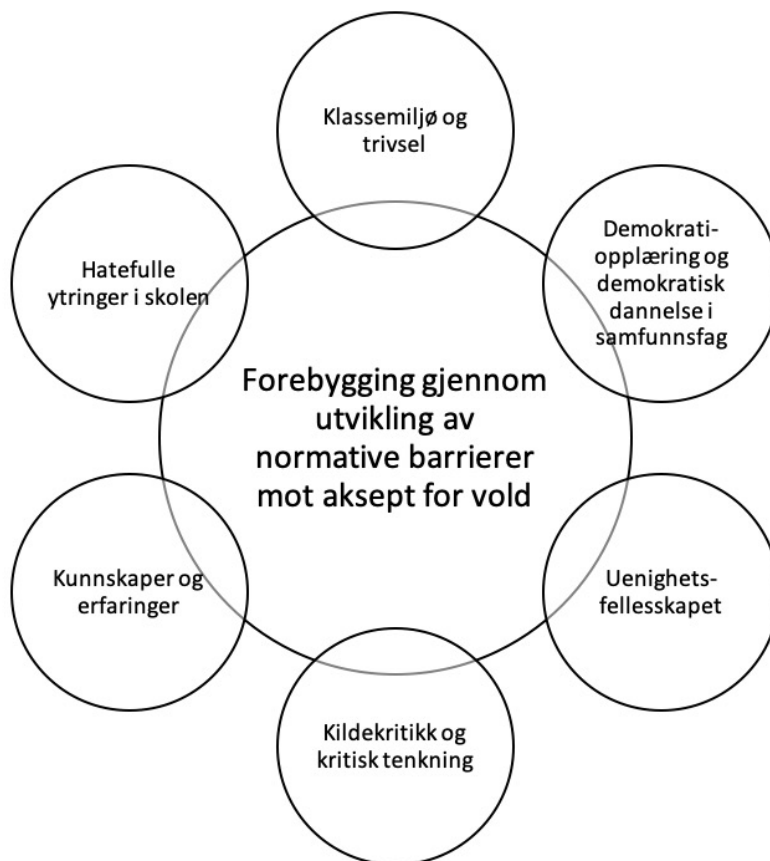
4.3 Etikk og habilitet

Samtlige spørreundersøkelser er distribuert via en anonym lenke eller QR-kode. Svarene fra spørreskjemaene blir registrert elektronisk og er helt anonymiserte. Det vil altså ikke være mulig å identifisere hvilke elever som har svart på undersøkelsene og ingen av undersøkelsene samler personidentifiserende opplysninger. Likevel er både prosjektet knyttet til min tidligere Bachelor-oppgave og mitt eget prosjekt søkt og godkjent gjennom Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). I forbindelse med min egen spørreundersøkelse, ble det sendt ut et informasjonsskriv til elevenes foreldre om det opprinnelig forskningsprosjektets formål og hva det innebar for barnet deres å delta (se vedlegg 2). I tråd med forskningsetiske retningslinjer, har det fulgt med et informasjonsskriv til samtlige spørreundersøkelser med en kort omtale av hensikten med spørreundersøkelsen og opplysninger om hvem som gjennomfører, at de når som helst kan trekke seg og at svarene er underlagt taushetsplikt. Det har også blitt gitt opplysninger om at den er tilrådd av NSD, samt frist og kontaktinformasjon for ansvarlige (Johannessen et al., 2016, s. 278).

Jeg har vært klar over at min posisjon som forsker kan påvirke de eller det jeg undersøker da det alltid vil være en relasjon mellom forsker og forskningsobjekt (Jacobsen, 2015, s. 29). Jeg vil likevel påpeke at jeg ikke har vært involvert i datainnsamlingen i den forstand at jeg har utviklet relasjoner til forskningsobjektene som kan tenkes å ha påvirkning på deres svar, men det utelukker ikke at svarene deres kan bli påvirket av det faktum at de vet de blir forsket på.

5 Empiri og drøfting

For å synliggjøre og skape en oversikt over hva teori og tidligere forskning sier er viktig for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen, har jeg utviklet en oppsummerende modell som viser nettopp dette (se figur 3). Modellen, som er basert på oppgavens teoretiske rammeverk, sier noe om hvordan skolene ideelt sett bør møte den økende utfordringen med radikaliserings og voldelig ekstremisme i samfunnet. Det er derfor en antagelse om at hvis skolen er gode på disse kategoriene, kan det ha en positiv effekt på forebyggingen. I dette kapitlet vil jeg trekke fram sentrale spørsmål fra datamaterialet jeg besitter, som vil gi svar på om hvordan mine respondenter opplever disse aspektene ved skolens praksis. Modellen ligner en blomst, og ved å løfte fram og aktivt jobbe med de ulike «kronbladene», kan elevene få spire og gro under trygge rammer, og gjøres robuste og motstandsdyktige til å møte all slags vær.



Figur 3: Skolen som forebyggende arena mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (egenutviklet modell).

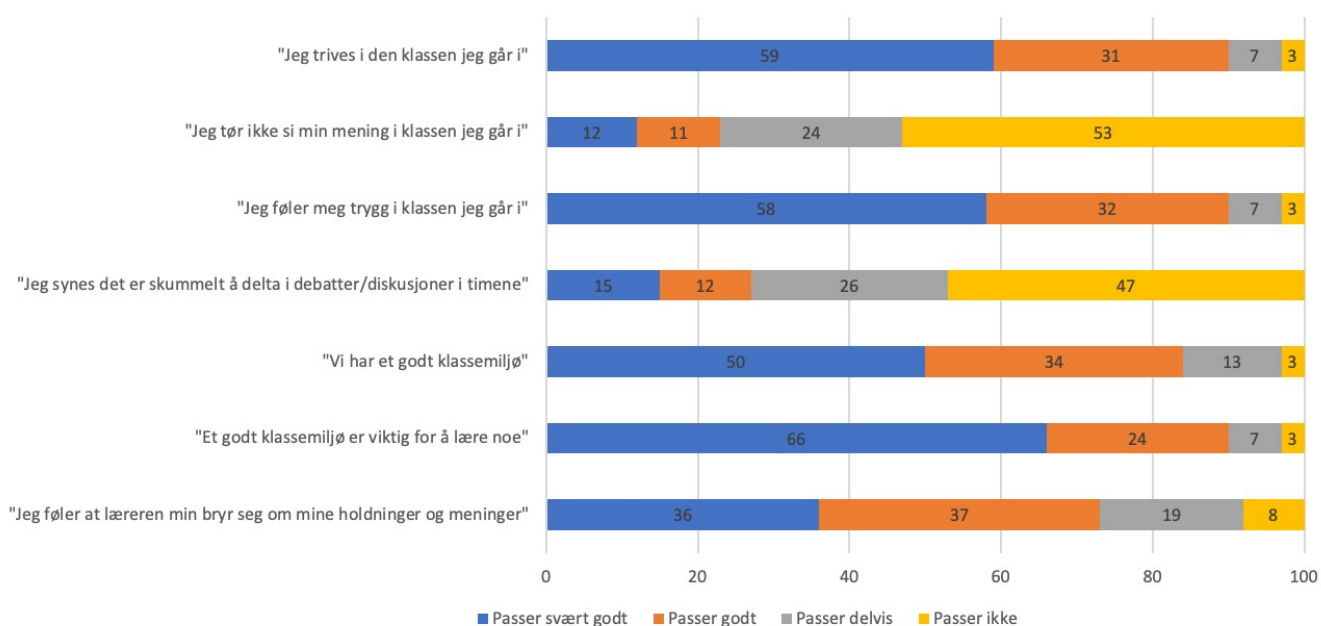
I det følgende vil jeg presentere, tolke og drøfte empiri hentet fra de fire spørreundersøkelsene beskrevet i kapittel 4. Jeg kommer til å gjøre rede for og drøfte funnene om hverandre for å skape en helhetlig og ryddig kontinuitet i teksten. Jeg har valgt å kategorisere spørsmålene fra undersøkelsene basert på hvilke tema de omhandler. Kategoriene er utarbeidet med utgangspunkt i gjennomgått teori som ligger til grunn for oppgaven og den oppsummerende modellen over. De seks kategoriene er; klassemiljø og trivsel, hatefulle ytringer i skolen, demokratiopplæring og demokratisk dannelse i samfunnsfag, uenighetsfellesskapet, kildekritikk og kritisk tenkning, og kunnskaper og erfaringer fra Holocaust-dagen.

Noen av spørsmålene går igjen i flere av undersøkelsene og disse vil slås sammen der det er hensiktsmessig. Der spørsmålene ikke er nøyaktig det samme, vil de bli behandlet separat. Det vil alltid være noen som ikke har svart på alle spørsmålene, derfor vil det være noen forskjeller i antall respondenter på de ulike spørsmålene i analysen. Jeg vil alltid oppgi det totale antallet enheter som har svart på hvert spørsmål.

5.1 Klassemiljø og trivsel

Et godt klassemiljø er viktig for å forebygge sosialt utenforskap og for at elevene skal kunne utvikle sin identitet i trygge omgivelser. Skolen har også et lovpålagt mandat om å sikre et godt fysisk og psykososialt miljø for elevene og skal ha nulltoleranse mot krenking som for eksempel mobbing og diskriminering (Opplæringsloven, 1998, §9 A-2; A-3).

"Disse spørsmålene handler om klassemiljø og trivsel"



Figur 4: Elevenes opplevelse av klassemiljø og trivsel. N=255. Tall oppgitt i prosent.

Hvis vi slår sammen målenivåene «passer svært godt» og «passer godt», ser vi at hele 90 % av respondentene svarer at de trives i klassen de går i og at de føler seg trygge i klassen sin. 84 % svarer at de har et godt klassemiljø og 90 % svarer at et godt klassemiljø er viktig for å lære noe. Dette er svært positive tall og viser at flertallet av elevene som har deltatt i spørreundersøkelsene synes å trives godt på skolen og i klassen sin. Jeg vil likevel gjøre oppmerksom på at det er en liten andel av respondentene som ikke opplever dette, og som også synes det er vanskelig å si sin mening i klassen. På spørsmålet om de føler at læreren bryr seg om deres holdninger og meninger, svarer 73 % at dette passer svært godt og godt. I overordnet del av læreplanverket står det at lærerne skal gi elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). På bakgrunn av disse tallene kan vi si at mange lærere i stor grad ser ut til å få formidlet dette til elevene. Likevel svarer til sammen 23 % at de ikke tør å si sin mening i klassen sin. Dette kan skyldes flere faktorer, men det tyder på at det finnes elever som er utrygge og usikre på seg selv i den konteksten.

Det er positivt at så mange elever oppgir å trives på skolen og i klassene sine da vi vet hvor viktig et godt klassemiljø er for læring og elevenes fysiske og psykiske helse. Ifølge Bjørgo og Horgan (2009) og Vestel (2016), er opplevd krenkelse som for eksempel mobbing og/eller en følelse av å mislykkes på skolen eksempler på risikofaktorer kan gjøre ungdommer mer

sårbar for å bli radikalisert. For mange handler det om å finne et alternativt fellesskap hvor de kan møte venner og oppleve et samhold de ikke føler på andre plasser. Disse faktorene blir også framhevet av Justis- og beredskapsdepartementet (2015), og for noen blir utenforskapet de opplever i skolen inngangen til ekstreme miljøer. Både Gule (2019) og Griffin (2019) skriver at radikaliseringsprosessen for mange, begynner nettopp med å søke etter bekræftelse og en sydebukk for deres opplevde krenkelser. Derfor er det viktig at elevene føler seg respektert og at de er en del av et større fellesskap når de er på skolen. Alt dette taler for at skolene hver dag må jobbe med å skape inkluderende læringsmiljø for alle elever og sørge for at alle blir sett, hørt og respektert for den de er.

Disse funnene samsvarer i stor grad med resultatene fra ICCS-undersøkelsen fra 2009, hvor fire av fem elever opplever at lærerne både oppmuntrer dem til å utvikle egne meninger og til å gi uttrykk for disse meningene, og svært få elever (11 %) opplever seg utenfor på skolen (Fjeldstad et al., 2009). Dette styrker mine funn og gir god grunn til å tro at norske elever generelt trives godt på skolen, føler seg inkludert og opplever å ha en god relasjon til læreren sin. Vi må likevel ikke glemme de få prosentene som oppgir å ikke oppleve dette, og det er nettopp disse vi må holde øynene oppe for og jobbe for at skal finne sin plass i fellesskapet.

5.2 Hatefulle ytringer i skolen

For å undersøke om og eventuelt hvor ofte elevene møter hatefulle ytringer i skoletiden, ble et utvalg av respondentene spurt om hvor ofte de har hørt en lærer eller medelev si noe rasistisk eller diskriminerende på skolen (se figur 5). Svarene vil si noe om hvilke holdninger og verdier elevene møter i skolehverdagen. Skolen, som en helt sentral aktør i barn og unges sosialiseringsprosess, har et særlig ansvar for å formidle holdninger og verdier som bidrar til å utdanne gode samfunnsborgere senere. Skolens ansvar for å formidle respekt og toleranse for ulikhet blir også fremhevet i Regjeringens strategi mot hatefulle ytringer og handlingsplan mot antisemittisme (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016; Barne- og likestillingsdepartementet, 2016). Dette innebærer også å slå ned på rasistiske og diskriminerende ytringer og sette et eksempel for hva som kan tolereres og ikke når de dukker opp.

21 % svarer at de daglig hører en elev si noe rasistisk eller diskriminerende på skolen. 23 % svarer ukjentlig. Totalt oppgir over halvparten (54 %) av respondentene at de hører en elev si

noe rasistisk eller diskriminerende på skolen månedlig eller oftere. Dette er flere enn de som svarer at de sjelden eller aldri har hørt slike ytringer. Heldigvis ser tallene annerledes ut når vi ser på hvor ofte en lærer har sagt noe rasistisk eller diskriminerende på skolen. Her svarer til sammen 86 % at de aldri eller sjeldent har hørt en lærer si noe rasistisk eller diskriminerende på skolen.



Figur 5: Forekomst av rasistiske eller diskriminerende utsagn på skolen. N=236. Tall oppgitt i prosent

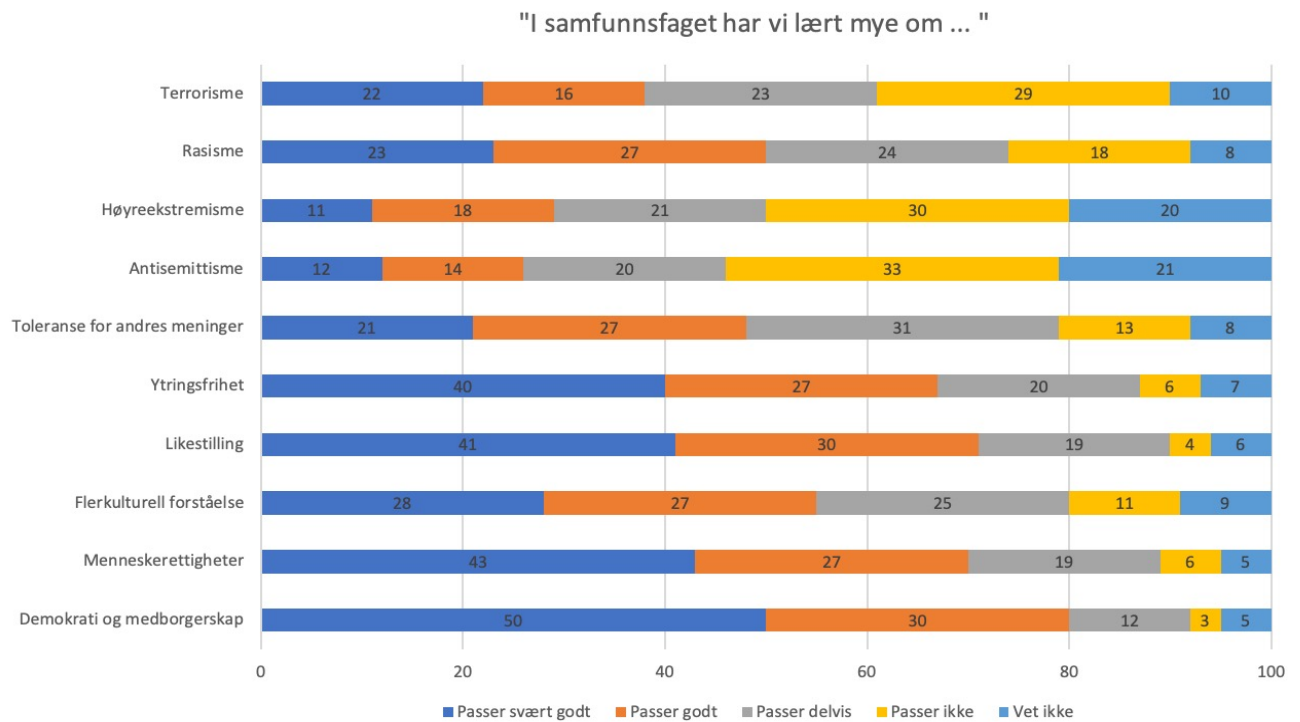
Svarene er overraskende, men samtidig ikke helt uforventet. Undersøkelsen til Døvig og Moe (2014) viste at «jøde» brukt som skjellsord eller en negativ karakteristikk var den mest vanlige erfaringen blant deres informanter, og de fleste erfaringene med bruk av ordet som skjellsord stammet fra nettopp skolesituasjoner (2014, s. 73). Det er naturlig å tenke på mulige forklaringer til hvorfor det er slik. Kanskje er det vanskelig for læreren å vurdere hvorvidt man skal gripe inn hvis man overhører noe bli sagt mellom elever i friminuttet. Eller kanskje det er lærere som velger å lukke ørene og ikke ta tak i problemet fordi de er usikre på hva de skal si eller gjøre med det, slik som læreren i caset innledningsvis. Det er trolig store forskjeller i hvordan lærerne håndterer det. Det kommer ikke fram i spørsmålet hva som typisk blir sagt, hvem/hvilke grupper det går utover eller av hvilken alvorlighetsgrad ytringene er. Men uansett om det er snakk om vitsing eller hets og bemerkninger i undervisningen, vil det mest sannsynligvis oppleves som krenkende for den/de som blir utsatt for rasistiske eller diskriminerende utsagn, og det vil være forskjeller mellom elevene i hvor rustet de er til å eventuelt takle det.

Ifølge Opplæringsloven (1998), som hele skolens virksomhet er lovpålagt å følge, skal skolen arbeide systematisk med elevers holdninger og verdier for å sikre et godt fysisk og

psykososialt miljø for alle, og for at elevene skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet på skolen. At såpass mange elever oppgir at de har hørt rasistiske eller diskriminerende utsagn på skolen månedlig eller oftere, strider med skolens mandat og indikerer at skolene må intensivere sitt dannelsingsoppdrag.

5.3 Demokratiopplæring og demokratisk dannelse i samfunnsfag

I formålsparagrafen står det at opplæringen skal fremme verdier som er forankret i menneskerettigheter (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Menneskerettighetene er grunnlaget for vårt demokrati, og i ny overordnet del av læreplanverket som trer i kraft i 2020, skal demokrati og medborgerskap inn som et tverrfaglig tema i skolen. Thomas (2016) peker på demokratiopplæring med utgangspunkt i menneskerettigheter og medborgerskap som viktig for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Jeg har valgt å se nærmere på hva respondentene har lært mye om i samfunnsfaget da det først og fremst er her den systematiske demokratiopplæringen foregår. For å finne ut av hva de har lært om, er faget operasjonalisert i ulike temaer (se figur 6). Demokrati er et vidt begrep som rommer mye og demokratiopplæringen i skolen innebærer både at elevene skal få kunnskap om, ferdigheter i og holdninger til demokrati. Spørsmålet under gir først og fremst informasjon om hva slags kunnskap elevene sitter med basert på hvor mye og hva de har blitt undervist i i samfunnsfagtimene. Demokratibegrepet er også differensiert og skiller mellom den formelle kunnskapen om demokrati og medborgerskap, og flere sentrale demokratiske prinsipper og verdier som for eksempel ytringsfrihet og likestilling.



Figur 6: Temaer i samfunnsfagundervisningen. N=238. Tall oppgitt i prosent.

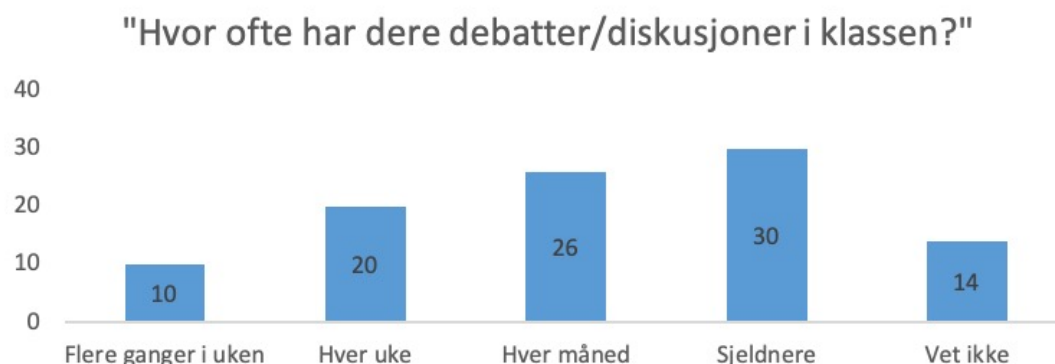
Jeg velger å slå sammen målenivåene «passer svært godt» og «passer godt». Det temaet elevene definitivt har lært mest opp i samfunnsfaget er demokrati og medborgerskap (80 %). Vi ser også at andre sentrale demokratiske prinsipper og verdier som ytringsfrihet, likestilling og menneskerettigheter scorer høyt og godt over 60 % av respondentene svarer de har lært mye om disse.. Ifølge Bjørgo (2016) kan skolene redusere rekrutteringen til ekstreme miljøer ved å fremme demokratiske verdier og holdninger, og tallene over viser at elevene har lært mye om demokrati generelt, men også demokratiske verdier og prinsipper. Demokratiske verdier og holdninger ses på som en motvekt mot fordommer og diskriminering, og skolen kan ideelt sett være med å bidra med kunnskap og kompetanse som hindrer diskriminering, rasisme og alle former for kriminalitet og ekstremisme ved å støtte opp om og underbygge disse. (Utdanningsdirektoratet, 2017; Bjørgo, 2016). Å undervise om blant annet toleranse for andres meninger, menneskerettigheter og flerkulturell forståelse er også viktig for å etablere og utvikle normative barrierer hos elevene mot aksept for bruk av vold, noe som er i tråd med Bjørgos sub-strategi for forebygging av kriminalitet (2013; 2016). Dette støtter også opp under skolens demokratiske samfunnsmandat, hvor skolene skal undervise om og fremme toleranse, respekt og demokrati og medborgerskap.

Hvis vi ser på målenivåene «passer delvis», «passer ikke» og «vet ikke», har elevene lært desidert minst om antisemittisme, høyreekstremisme og terrorisme. Legg merke til at henholdsvis 21 % og 20 % svarer «vet ikke» på spørsmålet om de har lært mye om antisemittisme og høyreekstremisme. Dette antyder at det finnes en usikkerhet hos mange elever når det gjelder disse begrepene, og det kan henge sammen med flere faktorer. Det kan selvfølgelig bety at de ikke har hørt om begrepene før og derfor er usikre på om de har lært om det. Det utelukker imidlertid ikke at de kan ha lært om for eksempel Holocaust og jødernes situasjon under 2. verdenskrig, men at disse hendelsene ikke har blitt direkte knyttet til begrepet «antisemittisme» og at de derfor ikke vet om de har lært om det eller ikke. Samtidig så ser vi at 33 % og 30 % har svart at det «passer ikke» at de har lært mye om antisemittisme og høyreekstremisme, noe som igjen taler for at mange har en viss forståelse av begrepene og hva de innebærer, men rett og slett ikke har lært mye om det.

Antisemittisme, høyreekstremisme og terrorisme er fenomener som har eksistert lenge i historien, men spesielt høyreekstremisme er en relativt ny problematikk i Norge. Dette er også sensitive temaer som åpner opp for kontroverser og kan oppleves utfordrende å undervise om for mange lærere. Det er både respondenter fra Klasseromsundersøkelsen i 2018 og min egen undersøkelse i 2020 som har svart på dette spørsmålet. Det er derfor relativt nye tall, men mye har allerede skjedd både i Norge og verden siden 2018 hva gjelder radikaliserings og ekstremisme, så det kan godt hende temaene har fått større plass i undervisningen bare på de siste to årene. En mulig forklaring kan også være at disse tre fenomenene omhandles mindre i lærebøkene enn for eksempel demokrati og medborgerskap og at det derfor blir opp til lærerne selv å vie plass til det i undervisningen. I følge Børhaug og Solhaug (2012) er det trolig store forskjeller i læreres praksis og faglige trygget, og hvis dette er tilfelle, så vil vi få et skille mellom lærere som er åpne for sensitive temaer og kontroverser i klasserommet, og de som ikke tillater det. Mine tall måler ikke hvorvidt respondentene støtter opp om, eller hvilke erfaringer de har med demokrati, men sier noe om hva de har lært mye om og dermed hvilke kunnskaper de har. Funnene samsvarer i noen grad med ICCS-undersøkelsen fra 2009 viser at norske elever scorer høyt på ulike demokratimål i skolen og støtter opp om demokratiske prinsipper og verdier, noe som gir grunn til å tro at det foregår mye god demokratiopplæring og holdningsarbeid i skolen (Fjeldstad et al., 2009).

5.4 Uenighetsfellesskapet

Skolen er en av få arenaer hvor elevene møtes ansikt til ansikt over tid og vil derfor være en egnet arena for dialog rundt tematikker som for eksempel ekstremisme og radikalisering (Vestel, 2016, s. 236). Det forutsetter gode og inkluderende læringsmiljø, og at elevene føler seg trygge i klassen. I to av spørreundersøkelsene ble elevene spurt om hvor ofte de har debatter/diskusjoner i klassen (se figur 6). Det er gjennom debatt og diskusjoner at holdninger og verdier kan komme til uttrykk og diskuteres, derfor er det viktig å kunne diskutere kontroversielle politiske saker og at også disse holdningene og ytringer blir hørt og diskutert i fellesskap i klasserommet (Thomas, 2016; Barne- og likestillingsdepartementet, 2016).



Figur 7: Debatter/diskusjoner i klassen. N=255. Tall oppgitt i prosent.

30 % av respondentene svarer at de sjeldent har debatter/diskusjoner i klassen. 26 % svarer de har det hver måned, mens 20 % svarer hver uke. Kun 10 % har debatter/diskusjoner i klassen flere ganger i uken. Iversen framhever at skolen er en viktig øvingsarena for senere samfunnsdeltagelse og at klasserommene bør fungere som små demokratiske samfunn (2014). Å åpne opp for diskusjoner i klassen er helt sentralt for å omgjøre elevenes kunnskaper til ferdigheter og erfaringer. Hvis vi ser på figur 4, svarer til sammen 27 % av elevene at de synes det er skummelt å delta i debatter/diskusjoner i timene. I samme figur oppgir flertallet av elevene at de har et godt klassemiljø, noe som tyder på at det er andre faktorer som spiller inn på hvorfor nærmere 30 % av de synes det er skummelt med diskusjoner/debatter. Det er klart at hvis det kun åpnes opp for å si sin mening en gang iblant, blir det også skumlere å si noe når man først får muligheten. At til sammen 56% svarer at de har debatter/diskusjoner i klassen hver måned eller sjeldnere tyder på at det foregår mye kunnskapsformidling i skolen og at mye av aktiviteten som foregår er lærerstyrt.. Men som blant annet Gule (2012) og

Solhaug og Børhaug (2012) argumenterer for, så holder det ikke bare å lære om respekt og toleranse for andres meninger og holdninger, man må også få trening i å mestre dialog med uenighet og leve med ulikhet.

Ifølge Bjørgos teori, spiller skolen en stor rolle i å influere elevenes moralske holdninger og utvikle deres empati. Man kan selvfølgelig gjøre dette gjennom å undervise kunnskaper, men størst virkning har det hvis man kan diskutere, trene elevene til å se flere sider av en sak og øve på uenighet. Samfunnsfaget, sammen med andre fag som for eksempel KRLE og norsk, er godt egnet for å gi kunnskap om demokrati, religion, kultur og politikk, og åpne opp for at radikale synspunkter kan tas opp og diskuteres (Vestel, 2016, s. 236). Til sammen 30 % svarer de har debatter/diskusjoner hver uke eller oftere, men det holder ikke når 30 % svarer de har det sjeldnere enn hver måned. I læreplanverket fremheves kritisk tenkning som viktig for elevenes selvstendighet, og dialog og lytting er like viktig i demokratiopplæringen som selve kunnskapsformidlingen da det er med å øke elevenes kunnskap i seg selv ((Utdanningsdirektoratet, 2017). Basert på dette og i lys av teori om forebygging, er ikke dette heldige tall.

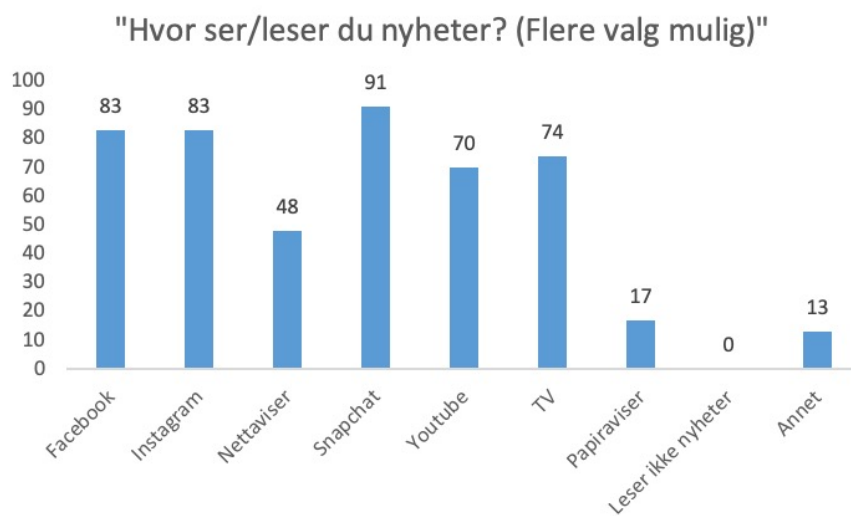
Det beste utgangspunktet for å skape et uenighetsfellesskap, er at elevenes trives og føler seg trygge i klassen sin. Som vi allerede har sett, trives flesteparten av elevene godt på skolen og de føler de har en god relasjon til læreren sin. Mine funn kan ha sin forklaring med Mattsons studier (2018) som antyder at mange lærere unngår kontroversielle spørsmål i klasserommet fordi de er usikre på hvordan håndtere det og usikker på egen rolle. At til sammen 56 % av respondentene oppgir å ha diskusjoner/debatter i klassen hver måned eller sjeldnere, kan ha sammenheng med nettopp lærerne og forskjeller i praksis blant dem. Tallene støtter antagelsen om at mange lærere unngår, bevisst eller ubevisst, å løfte av lokket på sensitive temaer og kontroverser. Det er nok flere grunner til dette og store forskjeller mellom lærerne også. Basert flere sentrale bidrag i oppgavens teoretiske rammeverk, ser det ut til at den enkelte lærers faglige trygghet, reflekterte praksis og kontakt med elevene blir avgjørende for om og i hvilken grad det skapes rom for dette i undervisningen og hvor ofte.

5.5 Kildekritikk og kritisk tenkning

Jeg har valgt å trekke fram noen spørsmål og funn fra min egen spørreundersøkelse som ble laget for å kartlegge kunnskaper og holdninger knyttet til blant annet demokrati, minoriteter

og bruk av internett. Spørreundersøkelsen har kun 23 respondenter og danner derfor i utgangspunktet ikke nok grunnlag for å trekke konklusjoner eller generalisere til å gjelde andre elever. Jeg har likevel valgt å ta med noen av spørsmålene som handler om bruk av internett og nyheter i denne analysen da jeg opplever spørsmålene og tematikken som relevant for oppgavens problemstilling og som interessant for videre studier. Det er også interessante spørsmål med utgangspunkt i flere teoretiske bidrag i denne oppgaven, blant annet Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme hvor de ønsker økt fokus på nettopp kildekritikk og kritisk dannelse, og Thomas (2016).

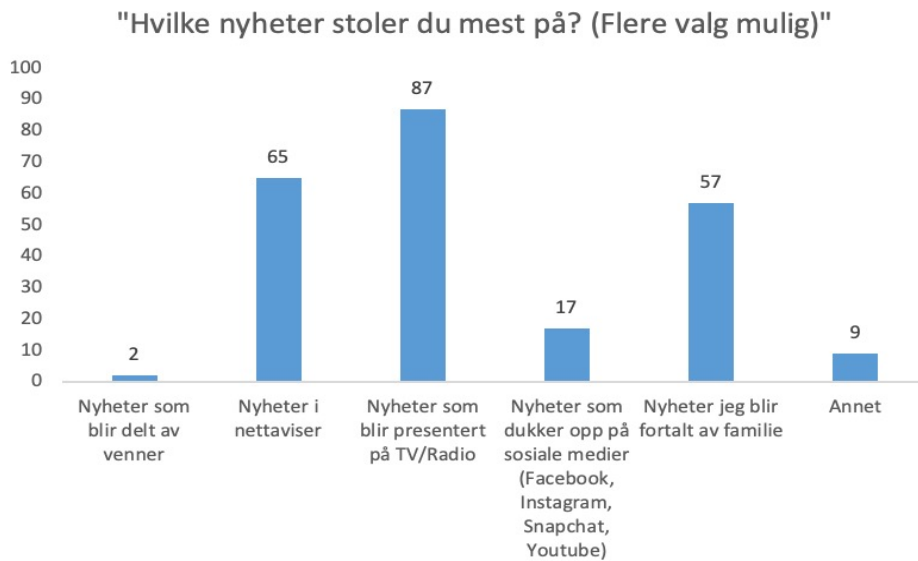
Et tidlig tegn i radikaliseringsprosessen er at en person i økende grad er opptatt av ekstremisme på internett og i sosiale medier. Derfor synes jeg det var interessant å spørre elevene om kildekritikk, nyheter, hva de bruker internett til og om de har sett klassekamerater og/eller venner har oppført seg eller skrevet noe upassende på nett. Figur 8 gir en oversikt over hvor respondentene ser/leser nyheter, mens figur 9 viser hvilke nyheter de stoler mest på.



Figur 8: Hvor elevene ser nyheter. N=23. Tall oppgitt i prosent.

Overraskende mange av respondentene ser/leser nyheter som dukker opp i sosiale medier. Jeg tenkte på forhånd at det kunne være en del som ville svare at de leste nyheter på nettopp sosiale medier, men jeg hadde likevel ikke regnet med så store tall som vises her. 91 % av respondentene ser/leser nyheter på Snapchat, og 83 % ser/leser nyheter på Facebook og Instagram. Til sammenligning så bruker 48 % av respondentene Nettaviser til å oppdatere seg på nyheter. Som sagt, så regnet jeg med at mange elever ville oppgi at de ser/leser nyheter på forskjellige sosiale medier da stadig flere ungdommer er å finne på sosiale medier og mye av deres sosiale liv nå foregår på nett. Når så mange elever leser nyheter i sosiale medier, stiller

dette enda større krav til de om å være kildekritiske og bevisste på nett. Jeg tenkte derfor det ville være interessant å spørre om hvilke nyheter de stoler mest på.



Figur 9: Hvilke nyheter elevene stoler på. N=23. Tall oppgitt i prosent.

Tatt i betraktning alle som svarte at de ser/leser nyheter på sosiale medier, svarer bare 17 % at de stoler på disse nyhetene. Respondentene stoler mest på nyheter som blir presentert på TV/Radio (87 %) og i nettaviser (65 %). Dette antyder at flesteparten av elevene er bevisste på at ikke alle nyheter de kommer over nødvendigvis er sanne. I et annet spørsmål om kildekritikk, svarer 65 % enig på om de vet hva god kildekritikk er, og hele 87% svarer de vet hva som kjennetegner troverdige kilder. Disse funnene er i tråd med Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, som blant annet innebærer å utvikle barn og unges digitale dømmekraft og nettvett. Det finnes flere nettressurser beregnet for ungdom hva gjelder dette.

Ifølge Thomas (2016), må skolen hjelpe unge med å utvikle ferdigheter til å vurdere innhold, kilder og troverdighet da det er med på å styrke ungdommers beredskap på internett. Det er viktig at skolen hjelper unge med å utvikle ferdigheter til å vurdere innhold, kilder og troverdighet da det er med på å styrke ungdommers beredskap på internett til å kritisk vurdere kilder, nyheter og identifisere upassende oppførsel (2016). Svarene over indikerer at elevene stort sett klarer å skille mellom nyheter som blir presentert i forskjellige kanaler, men igjen, så er det kun 23 respondenter som har svart på disse spørsmålene, så det store bildet kan se ganske annerledes ut med flere respondenter. For å se hvordan det står til med elevenes evne

til å identifisere upassende oppførsel, ble de i samme undersøkelse spurt om upassende oppførsel på internett og hva de mener man bør gjøre hvis man kommer over noe upassende på nett. Til sammen 44 % av respondentene svarer at de av og til eller ofte har sett klassekamerater og/eller venner oppføre seg eller skrive noe upassende på internett. På spørsmål om hva de mener man bør gjøre hvis man ser/leser noe upassende på internett, svarer 74 % av man bør vi ifra hvis det angår seg selv eller sine venner. 61 % av respondentene svarer at man bør rapportere det. Dette er jo et normativt spørsmål, som betyr at svarene ikke nødvendigvis representerer det de faktisk ville ha gjort/gjør, men hva de selv mener er riktig og derfor *bør* gjøre. At nesten halvparten av respondentene har sett medelever og/eller venner oppføre seg upassende på nett, er overraskende tatt alderen på respondentene i betraktning. Nå sier ikke spørsmålet noe om hva som menes med upassende oppførsel. Det blir derfor opp til hver enkelt elev hva de legger i dette.

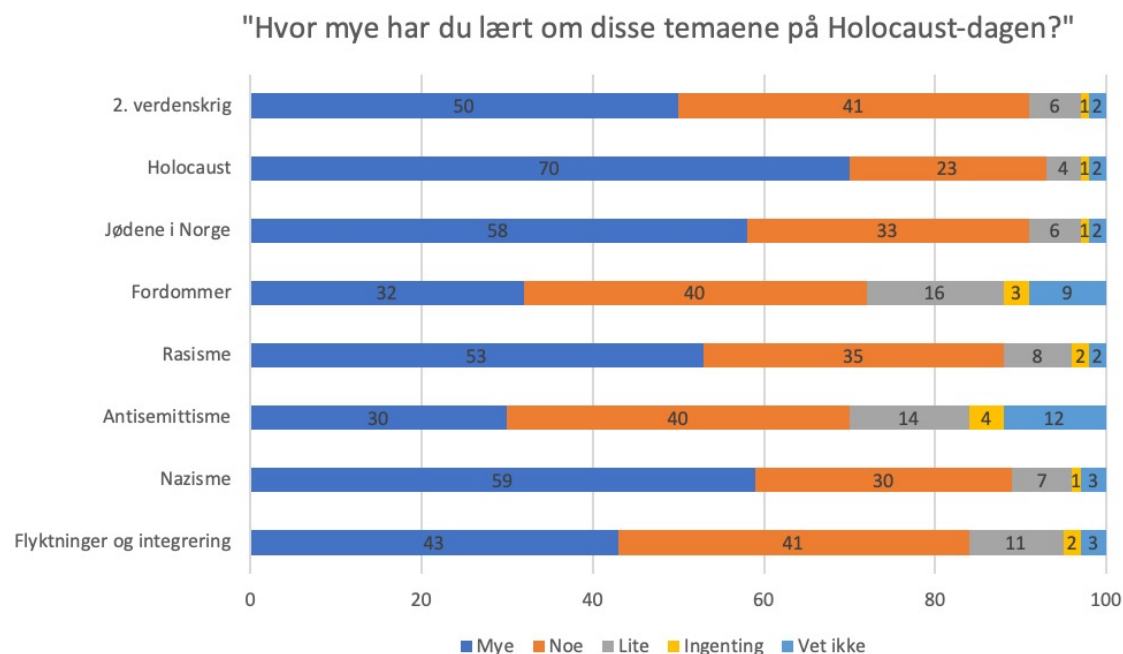
PST (2019a) og Justis- og beredskapsdepartementet (2015) trekker fram ekstremister og terroristers bruk av internett til å spre propaganda og rekruttere unge mennesker, som en ny og sentral utfordring i forebyggingsarbeidet. Denne utfordringen påvirker også hvordan skolene kan bidra til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. I tillegg til å forebygge gjennom normdannelse og skape individuelle og kollektive barrierer mot kriminalitet og vold, har skolen en viktig jobb foran seg med å utstyre ungdommene med nødvendige kunnskaper, ferdigheter og redskaper som gjør de motstandsdyktige og i stand til å identifisere og stå imot ekstreme ideologier som promoterer hat og vold, både i samfunnet og på internett (Thomas, 2016; PST, 2019a; Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Dette innebærer for eksempel å lære elevene om nettopp kildekritikk, kjennetegn på når noen er i ferd med og radikaliseres, og ikke minst gi de noen verktøy de kan bruke hvis de kommer over noe upassende på nett eller er bekymret for en medelev eller venn. Mine undersøkelser antyder at skolene har kommet et godt stykke på vei når det gjelder dette, men mye gjenstår å kartlegge og undersøke nærmere innenfor dette området.

5.6 Kunnskaper og erfaringer. Inntrykk fra Holocaust-dagen

Hvert år inviterer freds- og menneskerettighetssenteret Arkivet i Kristiansand alle 9. klassinger i Agder til å delta på Holocaust-markeringen i forbindelse med Den internasjonale Holocaust-dagen. Spørreundersøkelsene som ble gjennomført i 2018 og 2019 gir svar på hva

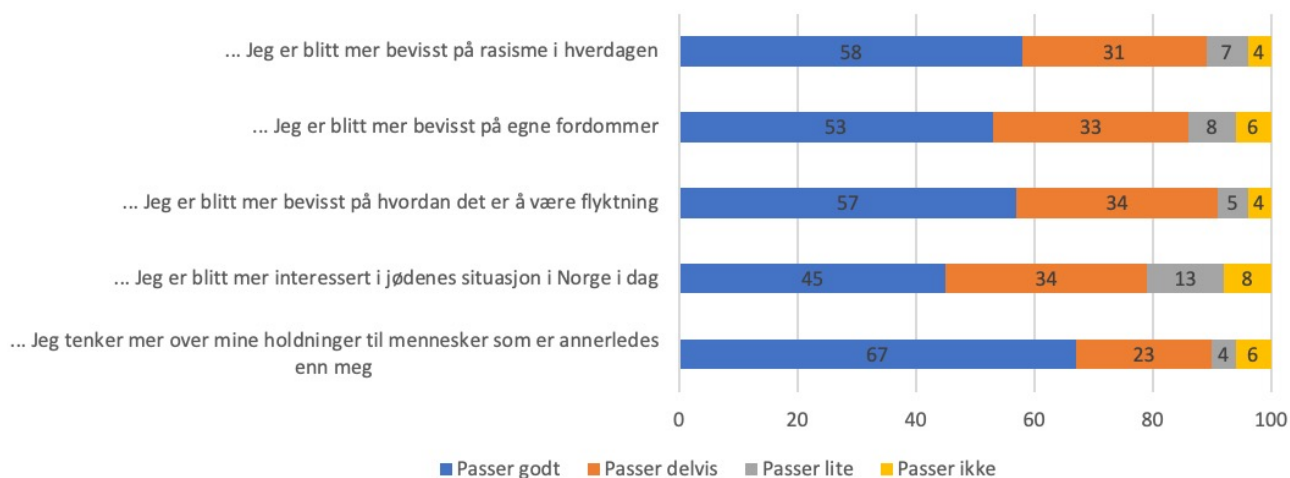
elevene har lært om, hvilke erfaringer de har fått og om de opplever at å delta på dagen har forandret deres tanker og holdninger på noe vis.

I figur 10 ser vi hvilke temaer elevene oppgir å ha lært om på Holocaust-dagen. Ved å se på tallene, kan vi generelt si at elevene har lært mye om både Holocaust, 2. verdenskrig og beslektet tematikk denne dagen. 70 % av respondentene svarer at de har lært mye om Holocaust, mens 59 % svarer de har lært mye om nazisme og 58 % om jødene i Norge. Hvis vi slår sammen målenivåene «mye» og «noe», ser vi at det store flertallet av respondentene har fått nye kunnskaper om alle oppnevnte temaer. Hvis vi ser på målenivåene «lite», «ingenting» og «vet ikke», oppgir elevene å ha lært minst om antisemittisme og fordommer. At mange svarer de har lært mye om Holocaust og 2. verdenskrig, men ikke like mange om antisemittisme, styrker mine antagelser over om at flere elevene kanskje synes det er vanskelig å få tak i innholdet i dette begrepet og er usikre på hva det betyr. Likevel svarer 70 % av de har lært «mye» og «noe» om antisemittisme på denne dagen, noe som tyder på at de har fått en større forståelse for og kunnskap om begrepet etter å ha deltatt. Det er hele 532 elever som har svart på dette spørsmålet. Det gir derfor god grunn til å hevde at elevene har lært mye av å delta på denne dagen.



Figur 10: Temaer elevene har lært om på Holocaust-dagen. N=532. Tall oppgitt i prosent.

"Ta stilling til påstandene: Holocaustdagen har gjort at ..."



Figur 11: Holdningspåvirkning etter Holocaust-dagen. N=528. Tall oppgitt i prosent.

Respondentene fikk også noen påstander som de skulle ta stilling til (se figur 11). 67 % svarer at de tenker mer over sine holdninger til mennesker som er annerledes enn seg selv etter Holocaust-dagen. Over halvparten av respondentene svarer at de har blitt mer bevisste på rasisme i hverdagen (58 %), egne fordommer (53 %) og hvordan det er å være flyktning (57 %). Jeg vil igjen gjøre oppmerksom på at det er hele 528 elever som har svart på disse spørsmålene. Skolen er i en posisjon hvor den kan influere moralske holdninger og utvikle barn og ungdoms empati. I tråd med Bjørge, kan skolen gjennom normdannelse og formidling av demokratiske verdier og holdninger bidra til å etablere normative barrierer mot aksept for vold (2016). Kun et fåtall av respondentene svarer at påstandene i liten grad eller ikke passer for de, noe som indikerer at mesteparten av elevene har blitt mer bevisste enn før deltok på dagen. Å forebygge radikaliserings ved å etablere normative barrierer mot aksept for vold, er alene en sårbar strategi og gir ingen garantier for at de verdiene og holdningene de lærer her ikke vil forandres over tid. Skolen er bare en, av mange sosialiseringarenaer – og det de lærer av holdninger og verdier her kan enten utvikles videre eller forandres gjennom sosialisering med andre på andre arenaer.

Markeringen av Holocaust-dagen er et eksempel på aktiviteter som kan gi elevene nye erfaringer og kunnskaper utenfor klasserommet. Ifølge læreplanverket, skal skolen gi elevene erfaringsrikdom og åpne dører til verden, og da kan de benytte seg av og samarbeide med eksterne aktører for å oppfylle dette mandatet. Svarene over sier noe om i hvilken grad dagen

har gitt elevene nye kunnskaper, perspektiver og påvirket deres holdninger. Tallene indikerer at elevene har fått nye kunnskaper, blitt mer bevisste på egne holdninger og fått et utvidet blikk på rasisme og fordommer i hverdagen. Å delta på en slik markering kan i så måte være et godt pedagogisk supplement til skolehverdagen, og gir mange muligheter for lærerne å bruke disse nye erfaringene videre i undervisningen.

Oppgavens teoretiske og empiriske grunnlag antyder at mange lærere synes det er vanskelig å åpne opp for debatter og diskusjoner i klasserommet. Å samarbeide med eksterne aktører kan i så måte være hjelpsomt for lærerne, da også de kan få nye verktøy og kunnskaper av å observere og delta på en slik dag. Det gir derfor både elever og lærere en unik mulighet til å bringe de nye erfaringene og kunnskapene tilbake til klasserommet og bygge videre på de der.

6 Oppsummering og refleksjoner

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan skolen kan fungere som en forebyggende arena mot radikaliserings og voldelig ekstremisme – både i og utenfor klasserommet. I oppgaven har jeg gjennomgått teori og forskning om radikaliserings og voldelig ekstremisme, samt hvordan man kan forebygge kriminalitet og terrorisme med fokus på skolen spesielt. Terrorism og ekstremisme har fått fornyet oppmerksomhet og aktualitet de siste årene med flere terrorangrep både i Norge og verden. Jeg har derfor vært interessert i å finne ut av hva skolene kan bidra med inn i forebyggingsarbeidet, og hvilke muligheter og utfordringer som finnes der. Å forebygge radikaliserings skjer, i større eller mindre grad, på de fleste samfunnsområder. Skolen er en sentral sosialiseringsarena hvor barn og unge møtes ansikt til ansikt hver dag, og derfor en sentral aktør for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme i grønn sone. Ifølge Bjørgos holistiske forebyggingsstrategi, kan skolen blant annet være med å forebygge kriminalitet og terrorisme ved å etablere og videreutvikle elevens normative barrierer mot aksept for kriminalitet og vold.

For å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, har jeg gjort en kvantitativ analyse av eget og eksisterende datamateriale. Oppgavens analyse og funn er basert på fire spørreundersøkelser og er strukturert med utgangspunkt i en egenutviklet modell som er utarbeidet på bakgrunn av oppgavens teoretiske rammeverk (se figur 3). Modellen består av

seks områder/«kronblader» og sier noe om hvordan skolene ideelt sett bør møte den økende utfordringen med radikalisering og voldelig ekstremisme. Det er derfor en antagelse om at hvis skolen er gode på disse kategoriene, kan det ha positiv effekt på forebyggingen.

Spørreundersøkelsene er gjennomført av skoleelever i Agder og oppgaven er derfor avgrenset til deres opplevelser, kunnskaper og erfaringer på disse seks områdene; klassemiljø og trivsel, hatefulle ytringer på skolen, demokratiopplæring og demokratisk dannelse i samfunnsfag, uenighetsfellesskap, kildekritikk og kritisk tenkning, og til sist deres opplevelse av deltakelse på Holocaust-dagen på Arkivet i Kristiansand.

De fleste elevene i mine undersøkelser trives generelt godt på skolen og opplever å ha en god relasjon til læreren sin. Et godt klassemiljø er ikke bare viktig for å lære noe, men også for å forhindre sosialt utenforskap på skolen. Dessverre er det fortsatt slik at mange elever hører hatefulle ytringer på skolen ukentlig eller oftere. På et spørsmål med 236 respondenter, svarer 21 % at de daglig hører en elev si noe rasistisk eller diskriminerende på skolen og 23 % svarer ukentlig. Skolen skal arbeide systematisk med elevers holdninger og verdier for å sikre et godt fysisk og psykososialt miljø for alle, så når såpass mange elever oppgir å ha hørt hatefulle ytringer ukentlig eller oftere, strider dette med skolens mandat og betyr at skolene må intensivere sitt dannelsingsoppdrag. Læreren i caset som ble beskrevet innledningsvis, kjente på en usikkerhet trolig mange andre lærere også kan kjenne på når det gjelder hatefulle ytringer fra elever. Det er nærliggende å tro at mange lærere synes det er vanskelig å vurdere de ulike situasjonene og når man skal gripe inn og ikke. Demokratiske holdninger og verdier ses på som en motvekt til rasisme og diskriminering, Skolen har et lovpålagt mandat om å formidle demokratiske holdninger og verdier, samt generelle kunnskaper og ferdigheter knyttet til demokrati. Elevene i mine undersøkelser svarer at de har lært mye om demokrati og demokratiske prinsipper og verdier som for eksempel menneskerettigheter, ytringsfrihet og likestilling i samfunnsfaget. Temaene de har lært desidert minst om er terrorisme, antisemittisme og høyreekstremisme. For å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme, må ungdommene kjenne til begrepene og vite hva de innebærer, og da er det bekymringsfullt at disse ikke blir tatt opp mer i undervisningen. Disse temaene er mer sensitive å undervise om, og relativt nye fenomen i Norge, noe som kan være med på å forklare hvorfor det er slik. Det betinger også at lærerne har nødvendig kunnskaper selv, gjennom lærerstudiet eller egne kurs, til å formidle dette i klasserommet på en god måte til elevene.

I caset innledningsvis uttrykker læreren en bekymring knyttet til en elev som den siste tiden har vist atferdsendringer og kommet med ufine kommentarer, og lurer på hvorvidt det bør tas opp i undervisningen eller ikke. En god begynnelse vil være å løfte fram tematikken i klasserommet og diskutere det med elevene. Elevene må få nødvendige kunnskaper som gjør de i stand til å identifisere tegn på at noen står i faresonen for å radikaliseres. Lærere må også trygge elevene til å si sin mening, samtidig som at elevene må lære og tåle at andre kan være uenig. Gjennomgått teori og forskning viser viktigheten av diskusjon og debatt i klasserommet da det er her elevenes holdninger og meninger kan komme til syne og hvor de kan bli utfordret på disse. Å skape et godt og trygt klasserom med rom for diskusjon og uenighet er også en viktig side ved demokratiopplæringen, da det handler om å lære elevene å leve med uenighet og ulikhet. Mine undersøkelser viser noe variasjon i hvor ofte elevene har debatter/diskusjoner i klassen. Funnene viser likevel at til sammen 56 % av respondentene har debatter/diskusjoner hver måned eller sjeldnere. Ifølge Bjørgos teori, spiller skolen en stor rolle i å influere elevenes moralske holdninger og utvikle deres empati. Man kan selvfølgelig gjøre dette gjennom å undervise kunnskaper, men størst virkning har det hvis man kan diskutere, trene elevene til å se flere sider av en sak og øve på uenighet. I lys av oppgavens teoretiske grunnlag, er ikke dette heldige tall. Disse funnene kan ha sin forklaring i annen forskning som antyder at mange lærere unngår å åpne opp for diskusjon da det også kan åpne opp for kontroverser og at de mister kontroll i klasserommet. Her ser det ut til å være et potensiale for å forsyne lærere med basiskunnskap slik at de kan føle seg trygge på sensitive temaer og på den måten tørre å åpne opp for å diskutere det i undervisningen.

Skolen er en samfunnsinstitusjon med et lovpålagt mandat om å gi dagens barn og unge de nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trengs for å kunne delta i som gode samfunnsborgere senere. Dette innebærer blant annet å gi elevene en bred demokratiopplæring, utvikle deres kritiske tenkning og etiske bevissthet og legge til rette for engasjement og erfaringsrikdom. For å oppfylle sitt mandat kan skolene samarbeide med eksterne aktører, og for å undersøke hvordan slike samarbeid kan gjennomføres, har jeg tatt utgangspunkt i Holocaust-dagen på Arkivet i Kristiansand hvor alle 9. klassinger i Agder blir invitert til å delta hvert år. Mine funn viser at gjennom å delta på Holocaust-dagen i Agder, har elevene fått nye kunnskaper, blitt mer bevisste på egne holdninger og fått et utvidet blikk på rasisme og fordommer i hverdagen. Elevenes erfaringer fra denne dagen kan i aller høyeste grad sies å være med på å utvide deres perspektiver på annerledeshet og empati overfor andre mennesker, og på den måten utvikle elevens normative barrierer mot aksept for vold og

hatefulle ytringer. Å samarbeide med eksterne aktører kan gi elevene en erfaringsrikdom og kan i så måte være et godt pedagogisk supplement til skolehverdagen.

Rekruttering til ekstreme miljøer er størst blant ungdommer. Ungdomstiden er en tid for å utvikle sin identitet, finne sin tilhørighet og plass i fellesskapet. Ungdommenes sårbarhet gjør de lettere å overbevise, og ekstreme miljøer og grupper vet å bruke deres sårbarhet til å rekruttere de inn. Å forebygge tidlig, og på flere arenaer, øker mulighetene til å beskytte unge fra å bli radikalisert. Mange unge blir radikaliserte på internett og mye av rekrutteringen foregår her. Derfor vil det være økt behov for å kartlegge betydningen av internett og sosiale medier i denne prosessen. Sammen med politiet og andre aktører, kan også skolen være med å styrke arbeidet mot hatytringer og radikalisering på nett, samt å forebygge diskriminering og trakassering, ved å gi elevene nødvendige kunnskaper og ferdigheter til å kjenne igjen og stå imot radikalisering på nett. Dette kan for eksempel gjøres ved å øve på kildekritikk, undervise om temaet og gi de lytte- og argumentasjonstrening. Mine respondenter, og norske elever generelt, scorer høyt på flere demokratimål i nasjonale og internasjonale undersøkelser, så det er grunn til å tro at det foregår mye bra demokratiundervisning i Norge. Det vil være viktig å fortsette og formidle kunnskap om demokrati, demokratiske holdninger og verdier til elevene, samt gi de ferdighetstrening for å forebygge diskriminering, hatefulle ytringer og radikalisering.

Litteraturliste

22. juli-senteret. (2020). Om senteret. Hentet fra <https://22julisenteret.no/om-senteret/>

Aktive Fredsreiser (2020). Aktive Fredsreiser målsetning. Hentet fra http://www.aktive-fredsreiser.no/administrasjon/aktiv_maal.htm

Arkivet. (2020). Om Arkivet. Hentet fra <https://arkivet.no/om>

Arkivet. (2020). Holocaustdagen. Hentet fra <https://arkivet.no/aktuelt/faste-markeringer/holocaustdagen>

Barne- og likestillingsdepartementet. (2016). *Strategi mot hatefulle ytringer*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/72293ca5195642249029bf6905ff08be/hatefulleytringer_uu.pdf

Bjørge, T. (2013). *Strategies for preventing terrorism*. Basingtoke: Palgrave Macmillian.

Bjørge, T. (2016). *Preventing Crime. A Holistic Approach*. New York: Palgrave Macmillan.

Bjørge, T. & Gjelsvik, I. M. (2015). *Forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. En kunnskapsstatus*. Oslo: Politihøgskolen.

Bjørge, T. & Horgan, J. (2009). *Leaving Terrorism Behind. Individual and collective disengagement*. London: Routledge.

Christensen, T. W. (2015). *A Question of Participation – Disengagement from the Extremist Right. A case study from Sweden*. Roskilde: The PhD program Social Psychology of Everyday Life, Roskilde University.

Dembra. (2020). Om dembra. Hentet fra <https://dembra.no/no/om-dembra/>

Døving, C. A. & Moe, V. (2014). «Det som er jødisk» - Identiteter, historiebevissthet og erfaringer med antisemittisme. Hentet fra <https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/Rapport--Det-som-er-jodisk.pdf>

Europol. (2020). *European Union Terrorism Situation and Trend Report 2019*. Hentet fra <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/eeb3cf62-367b-11ea-ba6e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>

Fekjær, B. S. (2016). *Statistikk i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fjeldstad, D., Lauglo, J. & Mikkelsen, R. (2009). *Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/iccs_kortrapport.pdf

Graham, J. & Bennett, T. (1995). *Crime prevention strategies in Europe and North America*. Helsinki: HEUNI.

Griffin, R. (2012). *Terrorist's Creed. Fanatical violence and the human need for meaning*. New York: Palgrave Macmillan.

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

Gule, L. (2018). De «ekstreme» i vår tid – fra radikalisme til ekstremisme: En skisse av ekstremismens nyere historie i Norge. Seland, B. (Red.), *Opprør og opposisjon under enevælde og demokrati*. (s. 225-256). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gule, L. (2019). Hate and identity: a social philosophical attempt to understand extremism. I Båtnes, P. I. & Kolshus, T. (Red.), *Fleks – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and practice* (Vol 6, No 1 – Forskjeller: forventning, forbløffelse og ubehag, s. 5-23). Oslo: OsloMet – storbyuniversitetet.

HL-senteret. (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Hentet fra https://www.hlsenteret.no/forskning/jodisk-historie-og-antisemittisme/holdningsundersokelse/HL_Rapport_2012_web.pdf

IEA. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Hentet fra

https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_International_Report.pdf

Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Justis- og beredskapsdepartementet. (2014). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/contentassets/6d84d5d6c6df47b38f5e2b989347fc49/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme_2014.pdf

Justis- og beredskapsdepartementet. (2015). *Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/b702f87f25274ea5a55eee0800cd7860/nasjonal-veileder-for-forebygging-av-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme.pdf>

Justis- og beredskapsdepartementet. (2018, 2. august). Status for oppfølging av Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/status-for-oppfolging-av-handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/id2607640/?q=radikaliserings>

Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2016). *Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/16f1826b438748f1991b606f0b194ea6/8041-handlingsplan-antisemittisme-7k.pdf>

Mattson, C. (2018). *Ekstremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtidens terrorism*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

PST. (2019a). *Trusselvurdering 2019*. Hentet fra <https://www.pst.no/globalassets/artikler/trusselvurderinger/psts-trusselvurdering-2019.pdf>

PST. (2019b). *Oppdatering på trusselen fra høyreekstreme (pressemelding)*. Hentet fra <https://pst.no/alle-artikler/pressemeldinger/oppdatering-i-trusselen-fra-hoyreekstreme/>

PST. (2020). *Nasjonal trusselvurdering 2020*. Hentet fra https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/2020/pst_trusselvurdering_2020.pdf

Radicalisation Awareness Network (RAN). (2015). *Manifesto for Education – Empowering Educators and Schools*. Hentet fra https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/docs/manifesto-for-education-empowering-educators-and-schools_en.pdf

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thomas, P. (2016). Youth, terrorism and education: Britain's Prevent programme. I *International Journal of Life-long Education* special issue: *Youth, Social Crisis and Learning*, 35:2, s. 171-187.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Utveier. (2015, 22. mars). Hva er radikaliserings? Hvem, hva og hvorfor? Hentet fra

<https://utveier.no/hva-er-radikaliserings/sporsmal-og-svar-om-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/>

Vestel, V. (2016). *I Gråsonen. Ungdom og politisk ekstremisme i det nye Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg 1: Informasjon om opprinnelig prosjekt for masteroppgaven

Jeg ønsker å informere om oppgavens opprinnelse prosjekt og de forberedelsene som ble gjort i forkant av COVID-19-pandemien og nedstengingen av Norge 12. mars 2020. Dette fordi disse hendelsene i stor grad påvirket min oppgave og gjorde det nødvendig å foreta en snuoperasjon halvveis i semesteret. Målet med denne informasjonen er ikke å unnskyldes mitt eget arbeid, men å orientere leseren om situasjonen og hvilken betydning dette fikk for studiens design.

Oppgavens opprinnelige formål var å se på dokumentasjonsreiser som forebyggende tiltak for radikaliserings og ekstremisme i skolen og dens overordnede problemstilling ble derfor: «Hvordan arbeider skolen i samarbeid med organisasjoner som Aktive Fredsreiser om forebygging av radikaliserings og ekstreme anti-demokratiske holdninger?» Planen var å reise med en 10. klasse til Polen og Tyskland for å se hvordan slike dokumentasjonsreiser foregår, hva elevene lærer og i hvilken grad å delta på en slik tur påvirker deres holdninger og verdier. For å undersøke dette, designet jeg en studie med utgangspunkt i en metodetriangulering hvor både kvantitative og kvalitative metoder skulle brukes til å samle inn informasjon.

Det ble tidlig i prosessen opprettet kontakt med Aktive Fredsreiser og jeg fikk en kontaktperson der som jeg kommuniserte direkte med og som også skulle være med på turen. Videre ble det opprettet kontakt med den aktuelle skolen og klassen jeg skulle reise med. I desember 2019 ble opplysninger om prosjektet og prosjektbeskrivelse sendt inn til NSD og i januar 2020 ble prosjektet vurdert godkjent.

Som sagt, så planla jeg å bruke en metodetriangulering med både kvantitative og kvalitative metoder. Planen var å gjennomføre en spørreundersøkelse i klassen i forkant og etterkant av turen, observere på turen, og intervju elever og lærere om hva de har opplevd, lært og hvilke erfaringer de sitter igjen med. Tiden før avreise (vi skulle reise 27. mars) ble derfor brukt til å lese meg opp på relevant teori, utforme to spørreundersøkelser, lage intervjuguide og gjøre andre nødvendige forberedelser for å kunne delta og observere på turen.

12. mars 2020 startet nedstengingen av Norge som en konsekvens av COVID-19-pandemien, og samme dag fikk jeg beskjed om at turen var avlyst. Det har vært en lærerik prosess med mange opp- og nedturer, og takket være god hjelp av veileder fikk jeg hvid meg rundt og gjort nødvendige endringer slik at jeg nå kan levere en masteroppgave jeg er stolt av.

Vedlegg 2: Forespørsel, informasjon og samtykke sendt til skole om å delta i prosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Skolen som forebyggende arena mot radikaliserings og ekstremisme”?

Dette er et spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på dokumentasjonsreiser som forebyggende tiltak for radikaliserings og ekstremisme i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Prosjektet er en avsluttende masteroppgave i lærerutdanningen ved Universitetet i Agder. Masteroppgaven vil handle om skolen som forebyggende arena for radikaliserings og ekstremisme. Det er gjort mye forskning om radikaliserings og ekstremisme, men lite er benyttet på skolearenaen og det er nettopp skolen som forebyggende arena denne oppgaven vil se nærmere på. Masteroppgaven vil handle om radikaliserings som fenomen generelt og se på turer i regi av Aktive fredsreiser som et eksempel på tiltak i skolen for forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Reisene til konsentrasjonsleirene kan være et viktig supplement til skolens øvrige arbeid for bl.a. å bekjempe gruppebaserte holdninger som rasisme, antisemittisme og nynazisme. Oppgavens overordnede problemstilling er derfor: «Hvordan arbeider skolen i samarbeid med organisasjoner som Aktive Fredsreiser om forebygging av radikaliserings og ekstreme anti-demokratiske holdninger?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får dette informasjonsskrivet som foresatt fordi ditt barn skal reise med Aktive Fredsreiser til Polen våren 2020. Student kommer til å bli med klassen på turen for å observere og intervju elevene. Utvalget er altså ikke tilfeldig og det er kun ditt barns skoleklasse som blir spurt om å delta i denne omgang.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet, innebærer det at barnet fyller ut et spørreskjema i forkant og etterkant av polenturen. Dette vil ta ca. 10 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om elevenes trivsel i klassen, hva de kan om diskriminering og rasisme, flere spørsmål om holdninger til minoriteter og forventninger og ønsker for turen til Polen. Spørreundersøkelsen gjennomføres digitalt i programmet SurveyXact og vil distribueres som en anonym lenke eller QR-kode. Svarene fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk og er helt anonymiserte. Det vil altså ikke være mulig å identifisere hvilke elever som har svart på undersøkelsen.

Barnet ditt kan også bli spurt om å delta i gruppeintervjuer på turen. Intervjuene vil gjennomføres som en samtale og det vil være spørsmål om hva de har opplevd og kunnskapen

og inntrykkene de sitter igjen med etter å ha vært med på en slik tur. Student tar lydopptak og notater fra samtalen.

Student kommer også til å være med på hele turen og observere elevene. Student vil ta anonymiserte observasjonsnotater på turen.

Foreldre kan få se spørreskjema og intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med prosjektleder og/eller student (se kontaktinformasjon lengre ned).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis han eller hun ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke hverken ditt eller barnets forhold til skolen eller lærer(e).

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun student og veileder som vil ha tilgang ved Universitetet i Agder.
- Vi bruker diktafoner for å gjøre lydopptak. Lydopptak overføres snarest til UiA sitt One Drive-område. Lydopptak lagres i låste skap på låste kontor eller annet låst rom.
- Alle dokumenter og filer som inneholder personopplysninger sikres ved at de blir lagret på UiA sine passord-beskyttede servere. PC skal ha bruker- og passordavgrenset tilgang og tilgangen til alle dokument med personidentifiserende informasjon reserveres de som har behov for informasjonen.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 02. juni 2020. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt og lydopptak vil bli slettet. Personopplysninger vil ikke oppbevares etter prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet,
- å få rettet personopplysninger om barnet,
- få slettet personopplysninger om barnet,
- få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder ved Katja H-W Skjølberg, på epost (katja.skjolberg@uia.no) eller telefon: 38 14 16 11.
- Student Ingrid Viola Lund Grønseth, på epost (ingridviola@hotmail.com) eller telefon: 45 43 67 36.
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Katja H-W Skjølberg

Ingrid Viola Lund Grønseth

(Veileder)

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skolen som forebyggende arena for radikaliserings og voldelig ekstremisme», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at

(barnets navn)

_____:

- å delta i spørreundersøkelse
- å delta i (gruppe)intervju

(barnets navn)

Jeg samtykker til at _____ opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 02. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

Vedlegg 3: Oversikt over spørsmål fra spørreundersøkelsene brukt i oppgaven

Undersøkelse: Klasseromsforskning – studenter i forskningsprosjekt	
Spørsmål:	Antall respondenter:
<p>«Disse spørsmålene handler om klassemiljø og trivsel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeg trives i den klassen jeg går i - Jeg tør ikke si min mening i klassen jeg går i - Jeg synes det er skummelt å delta i debatter/diskusjoner i timene - Vi har et godt klassemiljø - Et godt klassemiljø er viktig for å lære noe - Jeg føler at læreren min bryr seg om mine holdninger og meninger» 	232
«Hvor ofte har dere debatter/diskusjoner i klassen?»	232
«Hvor ofte har du hørt ... At en lærer har sagt noe rasistisk eller diskriminerende på skolen/at en elev har sagt noe rasistisk eller diskriminerende på skolen?»	213
<p>«I samfunnsfaget har vi lært mye om ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terrorisme - Rasisme - Høyreekstremisme - Antisemittisme - Toleranse for andres meninger - Ytringsfrihet - Likestilling - Flerkulturell forståelse - Menneskerettigheter - Demokrati og medborgerskap» 	215

Undersøkelse: Egen spørreundersøkelse – forundersøkelse før Polentur	
Spørsmål:	Antall respondenter:
<p>«Disse spørsmålene handler om klassemiljø og trivsel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeg trives i den klassen jeg går i - Jeg tør ikke si min mening i klassen jeg går i - Jeg synes det er skummelt å delta i debatter/diskusjoner i timene - Vi har et godt klassemiljø - Et godt klassemiljø er viktig for å lære noe 	23

- Jeg føler at læreren min bryr seg om mine holdninger og meninger»	
«Hvor ofte har dere debatter/diskusjoner i klassen?»	23
«Hvor ofte har du hørt ... At en lærer har sagt noe rasistisk eller diskriminerende på skolen/at en elev har sagt noe rasistisk eller diskriminerende på skolen?»	23
«I samfunnsfaget har vi lært mye om ... - Terrorisme - Rasisme - Høyreekstremisme - Antisemittisme - Toleranse for andres meninger - Ytringsfrihet - Likestilling - Flerkulturell forståelse - Menneskerettigheter - Demokrati og medborgerskap»	23
«Hvor ser/leser du nyheter? (Flere valg mulig)»	23
«Hvilke nyheter stoler du mest på? (Flere valg mulig)»	23
«Hva mener du at man bør gjøre hvis man ser/leser noe upassende på internett? (Flere valg mulig)»	23
«Ta stilling til følgende påstander: - Jeg vet hva god kildekritikk er - Jeg vet hva som kjennetegner troverdige kilder - Det hender at jeg dobbeltsjekker om nyhetene er sanne - Det hender at jeg diskuterer med andre om nyhetene er sanne»	23
«Har du sett noen klassekamerater og/eller venner oppføre seg/skrive noe upassende på internett?» «Har du opplevd å få negative kommentarer på internett?»	23

Undersøkelse: Elevenes evaluering av Holocaust-dagen 2019	
Spørsmål:	Antall respondenter:
«Hvor mye har du lært om disse temaene på Holocaustdagen ... - 2. verdenskrig - Holocaust - Jødene i Norge - Fordommer - Rasisme	148

<ul style="list-style-type: none"> - Antisemittisme - Nazisme - Flyktninger og integrering - Toleranse» 	
<p>«Ta stilling til følgende påstander: Holocaustdagen har gjort at ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeg er blitt mer bevisst på rasisme i hverdagen - Jeg er blitt mer bevisst på egne fordommer - Jeg er blitt mer bevisst på hvordan det er å være flyktning - Jeg er blitt mer interessert i jødernes situasjon i Norge i dag - Jeg tenker mer over mine holdninger til mennesker som er annerledes enn meg» 	145

Undersøkelse: Elevenes evaluering av Holocaust-dagen 2019	
Spørsmål:	Antall respondenter:
<p>«Hvor mye har du lært om disse temaene på Holocaustdagen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2. verdenskrig - Holocaust - Jødene i Norge - Fordommer - Rasisme - Antisemittisme - Nazisme - Flyktninger og integrering» 	384
<p>«Ta stilling til følgende påstander: Holocaustdagen har gjort at ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeg er blitt mer bevisst på rasisme i hverdagen - Jeg er blitt mer bevisst på egne fordommer - Jeg er blitt mer bevisst på hvordan det er å være flyktning - Jeg er blitt mer interessert i jødernes situasjon i Norge i dag - Jeg tenker mer over mine holdninger til mennesker som er annerledes enn meg» 	383