

Skolen generelt og samfunnsfaget spesielt, som forebyggende arena mot radikalisering

Evaluering av et undervisningsopplegg gjennomført i videregående skole på Agder

INGUNN TØNNEVOLD HANSEN

VEILEDER

Katja H.-W. Skjølberg

Antall ord: 20825

Lektorutdanning for trinn 8-13

Universitetet i Agder, vår 2019

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Sammendrag

Radikalisering står sentralt i denne oppgaven. Bakgrunnen for valg av tema er den økte oppslutningen ytterliggående partier i Europa har fått, samtidig som etterdønningene etter terrorangrepet 22. juli fremdeles utspiller seg i Norge. Skolen, og særlig samfunnsfaget, er en potensiell arena for å drive primærforebyggende arbeid mot radikalisering, som i verste fall kan resultere i terrorisme. Oppgavens misjon og problemstilling er derfor å vurdere hvordan samfunnsfaget i videregående skole kan være med på å forebygge radikalisering. Helt konkret gjøres dette ved å vurdere hvordan undervisningsopplegget for forebygging av radikalisering og ekstremisme, laget av «Sammen lager vi et trygt Oslo», fungerer i videregående skole på Agder.

Utvalget i studien består av tre klasser i videregående skole på Agder. Gjennomføringen av undervisningsopplegget ble observert i alle de tre klassene. De tre lærerne ble intervjuet, og elevene i de tre klassene gjennomførte en survey knyttet til undervisningsopplegget. Denne metodetrianguleringen gir et godt grunnlag for å uttale seg om undervisningsopplegget sett fra ulike perspektiver.

Oppgavens teorigrunnlag bygger på tre deler. Handlingsplaner og strategier sier noe om forebygging av radikalisering fra statlig hold. Styringsdokumentene i skolen, fra opplæringsloven og helt ned til læreplanen i samfunnsfaget, sier noe om hvordan skolen skal forholde seg til demokratiske verdier og holdninger. Og til slutt sier kriminologi og teori omkring forebygging, hvor særlig Bjørgo (2013) står sentralt, noe om hvordan og hvorfor vi bør drive forebyggende arbeid.

Studiens sentrale funn viser at elevene samlet sett likte undervisningsopplegget bedre enn det lærerne gjorde. Samtidig mener ingen av lærerne at undervisningsopplegget har påvirket elevenes holdninger ovenfor minoritetsgrupper, mot i overkant av 40 prosent av elevene som mener undervisningsopplegget har påvirket deres holdninger overfor minoritetsgrupper. Analytisk sett er også et sentralt funn at skolen som arena for primærforebygging av radikalisering og ekstremisme, er svært lite omtalt i tidligere forskning.

Forord

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

Takk for at jeg har fått ta del i forskningsprosjektet «*The battle of ideas*» - skolen som arena for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Gjennom dette samarbeidet har jeg både fått lov til å reise på Dembra-konferansen i Bergen 13.-14. mars, og til å presentere min oppgave for medlemmer av forskningsgruppa tilknyttet samfunnsfagdidaktikk og utdanningsforskning ved Universitetet i Agder.

Takk til de tre lærerne og deres klasser som deltok i forskningsprosjektet. Uten deres bidrag og tid hadde ikke gjennomføringen av dette prosjektet vært mulig. Takk også til Utdanningsetaten i Oslo kommune som lot meg bruke deres undervisningsopplegg som grunnlag for oppgaven.

Den største takk rettes til min veileder Katja H.-W. Skjølberg, ved Institutt for samfunnsvitenskap og ledelsesfag ved Universitetet i Agder. Uten deg hadde ikke det siste halvåret vært det samme. Takk for gode samtaler, konstruktiv kritikk og en god dose motivasjon. Takk også for god oppfølging i studiet frem mot masteroppgaven.

Jeg vil også takke alle dem som har gjort mine fem år ved Universitetet i Agder til de beste fem årene så langt. Takk for fine lunsjtunder, mye latter og gode ord.

Takk til mine foreldre for faste telefonsamtaler, heiarop og påminnelsen om at godt nok er godt nok.

Ingunn Tønnevold Hansen
Kristiansand, mai 2019.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.1.1 Hvordan kan vi møte disse utfordringene?	2
1.1.2 «Sammen lager vi et trygt Oslo».....	2
1.2 Problemstilling	3
1.3 Oppgavens oppbygning	5
2.0 Teori og annet forskningsmateriale.....	5
2.1 Begrepsavklaring	5
2.1.1 Forebygging	6
2.1.2 Radikalisering.....	6
2.1.3 Ekstremisme.....	7
2.2 Handlingsplaner og strategier	8
2.2.1 Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme 2014	8
2.2.2 Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020	9
2.2.3 Strategi mot hatefulle ytringer 2016-2020	9
2.3 Styringsdokumenter i skolen	10
2.3.1 Opplæringsloven	11
2.3.2 Prinsipper for opplæringen	11
2.3.3 Generell del av læreplanen.....	12
2.3.4 Ny overordnet del	12
2.3.5 Læreplanen for fellesfaget samfunnsfag.....	13
2.4 Kriminologisk teori.....	15
2.4.1 En konseptuell modell for forebygging av kriminalitet	15
2.4.2 Fire modeller for kriminalitetsforebygging	17
2.4.3 Bjørgos holistiske forebyggingsstrategi.....	20
2.5 Hvor er skolen? - The missing link	22
3.0 Metode	23
3.1 Sentrale valg.....	23
3.2 Kvalitativ metode.....	25
3.2.1 Observasjon som metode.....	25
3.2.2 Intervju som metode	26
3.3 Kvantitativ metode	27
3.3.1 Survey som metode.....	27
3.4 Studiens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet.....	29

3.4.1 Indre validitet	29
3.4.2 Reliabilitet	30
3.4.3 Overførbarhet	31
4.0 Empiri og drøfting	32
4.1 Om undervisningsopplegget og gjennomføringen av det.....	32
4.2 Empiri og drøfting av funn fra observasjon	34
4.2.1 Observasjon i klasserom A	34
4.2.2 Observasjon i klasserom B	36
4.2.3 Observasjon i klasserom C	37
4.2.4 Oppsummering av observasjonene	38
4.2.5 Observasjonene sett i lys av teori	39
4.3 Empiri og drøfting av funn fra intervju.....	40
4.3.1 Intervju med lærer Jan.....	40
4.3.2 Intervju med lærer Kalle.....	41
4.3.3 Intervju med lærer Sigrid	43
4.3.4 Oppsummering av intervjuene	44
4.3.5 Intervjuene sett i lys av teori	45
4.4 Empiri og drøfting av funn fra survey.....	46
4.4.1 Hva elevene synes om undervisningsopplegget	47
4.4.2 Hvordan elevenes holdninger ble påvirket av undervisningsopplegget	49
4.4.3 Surveyen sett i lys av teori.....	51
4.5 Trianguleringens kraft – et samlet blikk på dataene	52
5.0 Oppsummering og noen siste bemerkninger	53
Litteraturliste.....	55

Figuroversikt

Figur 1: Antall terrorangrep gjennomført eller forsøkt gjennomført 2014-2017 1

Tabelloversikt

Tabell 1: Hvordan elevene syntes undervisningsopplegget fungerte, krysset med hvilket klassetrinn elevene går på.....	47
Tabell 2: Om elevene er enige i påstanden «Jeg tror jeg har lært mye nytt av dette undervisningsopplegget», krysset med hvilket klassetrinn elevene går på.....	48
Tabell 3: Om elevene satt igjen med mange ubesvarte spørsmål etter timen, krysset med hvilket klassetrinn elevene går på.....	49
Tabell 4: Om elevene tror undervisningsopplegget har påvirket deres holdninger overfor minoritetsgrupper, krysset med hvilket klassetrinn elevene går på	50

Vedleggsliste

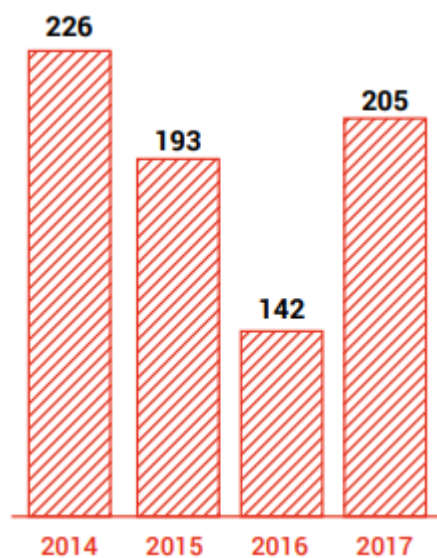
Vedlegg 1 - Forespørsel til Oslo kommune om bruk av undervisningsopplegget i masteroppgave.....	59
Vedlegg 2 - Forespørsel, informasjon og samtykke sendt til skole om å delta i prosjektet	60
Vedlegg 3 - Faglig vurdering av prosjekt sendt til skole	63
Vedlegg 4 - Aktiviteter og beregnet tidsbruk for undervisningsopplegget «Sammen lager vi et trygt Oslo».....	64
Vedlegg 5 - Intervjuguide.....	65
Vedlegg 6 - Survey	67

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

22. juli 2011 kom terrorismen til trygge Norge. Ødeleggelsene var enorme og rystet en hel nasjon. For mange av oss skulle livet aldri bli det samme igjen. Åtte år har gått siden den gang, og holdningene som mange av oss opplevde på nært hold, lever enda. I dag kan man bruke timevis på å bla seg gjennom innvandringskritiske, mange på grensen til hatefulle, kommentarer som publiseres på internett hver dag. Ute i Europa har politiske partier fra den ytre høyresiden i politikken opplevd en markant vekst de siste årene, og har ikke stått så sterkt som nå på 30 år. Partier som tidligere var små, får i dag stor oppmerksomhet (NRK, 2019a, 0:00-0:34). Dette kom blant annet tydelig frem i EU-valget denne våren, da partiene på ytre høyre i mange land fikk stor oppslutning (NRK, 2019b). Radikale grupper med ekstreme holdninger, både religiøs ekstremisme, høyreekstreme grupper og venstreekstreme grupper, har med andre ord fått et større spillerom de senere årene. Og holdningene som de færreste tidligere hengav seg til, finnes nå i både nasjonalforsamlinger og regjeringer verden over.

Hvert år gir Europol, EUs organ for rettshåndhevelse, ut rapporten *European Union terrorism situation and trend report*. Rapporten tar i hovedsak for seg terrorangrepene gjennomført i EU, samt etterretning og domsavsigelser knyttet til aktivitet som omhandler terrorisme og terrororganisasjoner (Europol, 2018, s. 4). Rapporten utgitt i 2018, som gir en oversikt over året 2017, viser at antallet terrorangrep i EU totalt var 205¹. I sin helhet ble 68 mennesker drept og 844 mennesker ble skadet. Som grafen viser, markerer 2017 en endring i den til da nedadgående trenden, med en økning på 45 prosent fra 2016 til 2017 (Europol, 2018, s. 9). Bildet som tegnes her er selvsagt en forenkling av en langt mer kompleks virkelighet.



Figur 1: Antall terrorangrep gjennomført eller forsøkt gjennomført 2014-2017 (Europol, 2018, s. 9)

¹ Medregnet både feilede og gjennomførte angrep.

I Norge gir Politiets sikkerhetstjeneste (heretter PST) ut en årlig trusselvurdering med en oversikt over de truslene landet bør være mest påpasselig overfor i året som kommer (Politiets sikkerhetstjeneste, 2019). Når det kommer til politisk motivert vold vurderer PST at den mest alvorlige trusselen i 2019, slik den også har vært foregående år, vil være fra ekstreme islamistiske grupperinger. Sannsynligheten for terrorangrep i Norge fra islamistiske miljøer anses som til stede. Det konkluderes likevel med at antallet nye personer som radikaliseres inn i ekstreme islamistiske grupper er svært lavt (Politiets sikkerhetstjeneste, 2019, s. 15). Om høyreekstremisme sier trusselvurderingen at det er lite sannsynlig at grupper innenfor dette miljøet vil gjennomføre terrorangrep det kommende året. Disse miljøene preges heller av organisasjonsarbeid og arbeid med radikalisering (Politiets sikkerhetstjeneste, 2019, s. 19). Når det kommer til venstreekstremisme kan vi lese at PST anser det som svært lite sannsynlig at et terrorangrep vil inntreffe med dette miljøet som avsender. Selv om antall grupper i Norge knyttet til venstreekstremisme er få, har noen av dem fått et økt antall medlemmer de siste årene. Samtidig har gruppene blitt mer aktive og tyr i større grad til vold mot sine meningsmotstandere (Politiets sikkerhetstjeneste, 2019, s. 23).

1.1.1 Hvordan kan vi møte disse utfordringene?

Hvis radikalisering av holdninger får utvikle seg fullt ut, kan ytterste konsekvens bli flere terrorangrep i årene som kommer. Å forebygge radikalisering bør derfor være et mål i seg selv. Dette bør skje, i større eller mindre grad, på de fleste samfunnsområder. Skolen er en institusjon som står i en særstilling fordi den når ut til alle landets barn og unge. Å bruke skolen aktivt for å skape barrierer mot radikalisering og voldsbruk kan bidra i denne forebyggende prosessen. Bakgrunnen for denne oppgaven er derfor et ønske om at skolen, i større grad enn i dag, skal være en aktiv institusjon for å forebygge radikalisering blant barn og ungdom i Norge.

1.1.2 «Sammen lager vi et trygt Oslo»

SalTo, eller «Sammen lager vi et trygt Oslo», er navnet på samarbeidsmodellen til Oslo kommune og Oslo politidistrikts avdeling for kriminalitet- og rusforebygging blant unge. Prosjektets oppgave er å avdekke og forebygge kriminalitet og rus hos unge, samt bidra til kunnskapsutvikling og overføring av kunnskap. Målet er at Oslo skal være en trygg by å vokse opp i og at skolene skal være trygge arenaer for barn og unge (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015a, s. 2). Ett av satsingsområdene i SalTo-samarbeidet er forebygging og

håndtering av lovbrudd (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015a, s. 14). Herunder er et av tiltakene forebygging og håndtering av voldelig ekstremisme. Konkret handler dette tiltaket om å utvikle skolens kunnskapsbase knyttet til tematikken. Derfor utviklet SaLTo i 2014 et undervisningsopplegg for samfunnsfag i Vg1/Vg2 kalt *Radikalisering og ekstremisme*. I 2015 ble opplegget evaluert og revidert (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015a, s. 16).

Undervisningsopplegget har ikke som hensikt å fange opp ungdom som er i ferd med å radikaliseres, men er snarere utviklet som en mulig inngang for læreren til å skape dialog om tematikken. Det er bevisstgjøringen og refleksjonen omkring radikalisering og ekstremisme som står i sentrum (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015b, s. 2). Radikalisering og ekstremisme er tematikk som er viktig i flere fag, som for eksempel norsk og religion og etikk. SaLTos undervisningsopplegg dreier seg imidlertid kun om samfunnsfaget og kompetansemålene vi finner der.

Ettersom undervisningsopplegget *Radikalisering og ekstremisme* er utarbeidet av Oslo kommune, er det tilpasset kommunens ønsker og behov for å imøtekomme ungdommen i Osloskolen. Dette poenget bringer oss videre inn mot oppgavens problemstilling.

1.2 Problemstilling

Samfunnsfaget bygger i stor grad på ferdigheter knyttet til å tenke kritisk omkring samfunnet vi lever i. Av fagene som finnes i videregående skole i dag, er samfunnsfaget et av fellesfagene som alle elever må gjennom, uavhengig av utdanningsprogram. Det setter faget i en særstilling, og kan gi en unik inngangsport til å aktivt arbeide med å forebygge radikalisering og ekstremisme hos unge, såkalt primærforebygging. Problemstillingen for oppgaven er:

Hvordan kan samfunnsfaget i videregående skole være med på å forebygge radikalisering?

Denne problemstillingen favner svært bredt. Et premiss som ligger til grunn for denne oppgaven er derfor en hypotese om at økt fokus på holdninger, verdier, ferdigheter og kunnskap som støtter opp om demokratiske institusjoner og styresett, kan bidra til å forebygge radikalisering. Dette er ikke en hypotese oppgaven har som mål å vurdere, men må anses som et teoretisk utgangspunkt.

Samtidig må problemstillingen gjøres forskbar og konkret. For å oppnå dette, er fokuset i oppgaven å evaluere et konkret undervisningsopplegg knyttet til radikaliserings og ekstremisme. Både Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (heretter Dembra) og «Sammen lager vi et trygt Oslo» har utviklet hvert sitt undervisningsopplegg som kan brukes til å arbeide konkret med forebygging i skolen. På grunn av oppgavens omfang vil jeg kun ta for meg ett av disse to undervisningsoppleggene, nemlig undervisningsopplegget utviklet av SaLTo. Målet er å evaluere hvordan undervisningsopplegget fungerer for å drive forebyggende arbeid i videregående skole på Agder. Følgende forsknings spørsmål står derfor sentralt:

Hvordan fungerer SaLTos undervisningsopplegg for forebygging av radikaliserings og ekstremisme i videregående skole på Agder?

Noe forskning er gjort på området tidligere. Nilssen (2015) har skrevet om tematikken i sin masteroppgave *Samfunnsfag og ekstremisme - en utforskende studie av hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme*. Oppgaven har et eksplorative design hvor seks samfunnsfaglærere er intervjuet. Disse har alle deltatt på kursene til Dembra (Nilssen, 2015, s. 5). Også Øien (2017) har skrevet sin masteroppgave om tematikken. Oppgaven har tittelen *Radikaliserings og voldelig ekstremisme i samfunnsfaget - en analyse av to undervisningsopplegg*, og fokuserer med andre ord i større grad på selve undervisningsoppleggene. Ett av de to undervisningsoppleggene som analyseres i Øiens masteroppgave er undervisningsopplegget knyttet til SaLTo, mens det andre opplegget er utarbeidet av Dembra. Å bruke tidligere masteroppgaver som kildemateriale kan være risikabelt, og må derfor gjøres med forsiktighet. I denne oppgaven har Nilssens og Øiens masteroppgaver blitt brukt som inspirasjon og tips til videre kilder, men aldri som en egen kilde i seg selv.

Så vidt meg bekjent finnes det ikke noe undervisningsopplegg i Agderfylkene som tilsvarer Osloskolens SaLTo-opplegg. I første omgang er derfor målet med oppgaven å vurdere hvordan SaLTos undervisningsopplegg kan fungere i Agderskolen. Et potensielt senere prosjekt kan bruke denne oppgaven som bakgrunn for å lage et undervisningsopplegg mer tilpasset ungdom på videregående skole i Agderfylkene. Det må poengteres at et slikt opplegg ikke kan anses som en standard som må følges til punkt og prikke, men bør heller fungere som et dynamisk opplegg som den enkelte lærer kan tilpasse til sin klasse.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp rundt den tidligere nevnte problemstillingen, og er delt inn i fem kapitler. Kapittel en introduserer oppgaven og legger føringer for videre arbeid. Kapittel to dreier seg om teori og annet relevant forskningsmateriale. Kapittelet starter med en avklaring av sentrale begreper. Deretter tar kapittelet for seg tre ulike handlingsplaner og strategier i arbeidet mot radikaliserings og ekstremisme. Så introduseres styringsdokumentene i skolen, og til slutt vendes fokuset mot kriminologisk teori og forebygging. I kapittel tre redegjøres det for de sentrale metodiske valgene som er tatt, om kvalitativ og kvantitativ metode, og om studiens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Kapittel fire tar for seg de empiriske funnene i oppgaven, samt drøfter disse opp mot teori presentert i kapittel tre. Kapittelet er delt i fem delkapitler, hvor det første presenterer undervisningsopplegget som ligger til grunn for empirien. De tre neste delkapitlene tar for seg funnene i de tre ulike metodiske tilnærmingene som er brukt, og det siste delkapittelet forsøker å se funnene fra disse tre metodene i sammenheng. I kapittel fem vil jeg kort oppsummere oppgaven og komme med noen siste bemerkninger for mulig videre forskning.

2.0 Teori og annet forskningsmateriale

Her vil jeg først avklare noen begreper som er sentrale for oppgaven. Videre står tre perspektiver sentralt; handlingsplaner og strategier knyttet til skole og radikaliserings, styringsdokumentene i skolen, og til slutt forebyggingsteori med grunnlag i kriminologi.

2.1 Begrepsavklaring

For å skape mening kreves en felles forståelse av hva som ligger i de ulike begrepene brukt i oppgaven. Her vil jeg definere «forebygging», «radikaliserings» og «ekstremisme», ettersom disse tre begrepene er særlig framtrædende i denne oppgaven, og også SaLTos undervisningsopplegg. Leseren gjøres også klar over hva slags definisjoner og forståelsesrammer som legges til grunn for oppgaven, og hvordan disse definisjonene kan problematiseres.

2.1.1 Forebygging

De fleste kan være enige i at å forebygge handler om å hindre at en situasjon oppstår, før den faktisk oppstår. At forebygging bør rettes mot årsakene til et fenomen, synes dermed naturlig. Begrepet kan favne om svært mange ulike metoder og handlinger, avhengig av hva slags perspektiv vi ser begrepet innenfor. Eksempler på slike perspektiv er helse og kriminalitet. Å bruke begrepet fører derfor med seg et behov for å spesifisere *hva slags* forebygging som gjøres. I denne oppgaven brukes begrepet innenfor en kontekst hvor kriminalitet og terrorisme står i sentrum. Å forebygge vil i denne konteksten derfor dreie seg om hvordan vi kan forhindre at enkelte mennesker inngår i en radikaliseringsprosess, og i forlengelsen hvordan vi kan forhindre at nye terrorhendelser inntreffer. Når det kommer til evaluering av forebyggende tiltak sier Patton (1990, s. 112-113) at dette er svært vanskelig. Likevel hevder han at forebyggende tiltak er noe av det aller viktigste for å skape langsiktige løsninger. I denne oppgaven er målet å evaluere utfallet av dette tilsynelatende enkle begrepet, i en undervisningskontekst.

2.1.2 Radikalisering

I *Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme* defineres radikalisering som «en prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå politiske eller religiøse mål» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7). Begrepet må ikke forveksles med begrepet «radikal», som brukes for å beskrive noe som er omveltende og ytterliggående, ettersom det å være radikal ikke nødvendigvis har noe å gjøre med økt aksept for bruk av vold (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 13). Videre beskrives det at en slik radikaliseringsprosess kjennetegnes av «en kognitiv utvikling mot en stadig mer ensidig virkelighetsoppfatning, der det ikke er rom for alternative perspektiver. Derneft en videre utvikling der virkelighetsoppfatningen oppleves så akutt og alvorlig at voldshandlinger er nødvendige og rettferdige» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7). Det er denne definisjonen SaLTos undervisningsopplegg har som grunnlag. Definisjonen står også skrevet i den utdypende informasjonen som gis til læreren, som en del av informasjonsheftet knyttet til undervisningsopplegget (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015b, s. 17). Definisjonens kjerne dreier seg om aksept av vold som virkemiddel *i økende grad*. Ifølge definisjonen er altså en radikaliseringsprosess en prosess som går gradvis mot en stadig større aksept av voldsbruk for å oppnå et bestemt mål. En klar kritikk av denne definisjonen er at de aller

færreste faktisk ender opp med å akseptere bruk av vold for å oppnå et mål. Det er altså ikke slik at hvis man entrer denne prosessen, så ender man opp med ekstreme holdninger klar for å begå terrorhandlinger. Slik kan denne definisjonen bidra til å skape et feilaktig bilde. I denne oppgaven er det likevel fruktbart å ta i bruk denne definisjonen av radikaliseringsprosessen, ettersom oppgavens fokus er å forhindre at en radikaliseringsprosess i det hele tatt skal sette i gang. Å ha et utgangspunkt for en slik prosess, på den måten definisjonen legger det frem, vil derfor være nyttig.

2.1.3 Ekstremisme

Gule er en av dem som skriver om ekstremisme. Han mener ekstremisme kan forstås som noe som befinner seg helt i ytterkantene av det som er vanlig eller akseptert (2012, s. 15).

Ekstremisme kommer i mange varianter, for eksempel politisk eller religiøs. Gules definisjon gir et godt grunnlag for å snakke om både politisk og religiøs ekstremisme. Samtidig er denne definisjonen svært bred, og kan derfor brukes på langt flere fenomener enn det som har med radikaliseringsprosessen og terrorisme å gjøre. Derfor krever denne definisjonen en avgrensning knyttet til fagfelt. I denne oppgaven dreier dette fagfeltet seg, naturlig nok, om kriminalitetsforebygging og forebygging av radikaliseringsprosessen. Samtidig viser Gule til at å definere det ekstreme med grunnlag i det antatt normale, kan by på problemer. Ettersom «det normale» er et relativt og dynamisk begrep, vil det som anses som ekstremt endre seg i takt med det som anses som normalt. Dette er ikke nødvendigvis negativt, ettersom samfunnsfenomener sjeldent eller aldri forblir helt like over tid, men det er viktig å være klar over. I lys av denne definisjonen blir det ekstreme også avhengig av hva som anses moralsk riktig på et gitt tidspunkt (Gule, 2012, s. 19). Begrepet er, med andre ord, et vanskelig begrep å operere med.

Sett i sammenheng med radikaliseringsbegrepet, innenfor en kriminalitetsforebyggende kontekst, anser jeg det som sannsynlig at en radikaliseringsprosess, slik den defineres ovenfor, kan føre til ekstremisme slik Gule definerer det. Selv om å definere ekstremisme som noe som eksisterer utenfor «det vanlige» ikke nødvendigvis gir oss så mye informasjon, kan det å se ekstremisme som et resultat av en radikaliseringsprosess, være fruktbart. I forlengelsen av dette er det viktig å skille mellom «ekstremisme» og «voldelig ekstremisme». Mens «ekstremisme» kan dreie seg om både handlinger og holdninger, knyttes begrepet «voldelig ekstremisme» i større grad til handlinger skadelig for

andre. *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* definerer «voldelig ekstremisme» slik: «aktiviteten til personer og grupperinger som er villige til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7). Også denne definisjonen følger med informasjonsheftet som tilhører SaLTo (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015b, s. 17). Definisjonen viser tydelig hvor en radikaliseringsprosess kan føre, og kan derfor bidra til å skape god forståelse knyttet til begrepene «ekstremisme» og «radikaliserings». Videre i oppgaven anser jeg begrepene «radikaliserings», «ekstremisme» og «voldelig ekstremisme» som tett koblet sammen, og som i stor grad bør ses i lys av hverandre slik begrepsavklaringen gir uttrykk for.

2.2 Handlingsplaner og strategier

Etter 22. juli 2011 har det blitt gjennomført en rekke tiltak for å hindre at lignende hendelser skjer igjen, og også for å være bedre forberedt skulle en ny terrorhandling finne sted på norsk jord. Mange oppfølgingstiltak er satt i gang, innenfor mange ulike samfunnsområder. Ett av dem handler om økt fokus på forebyggende tiltak (Justis- og beredskapsdepartementet, 2018a). Det er utarbeidet en rekke handlingsplaner og strategier mot diskriminering i ulike former. Videre vil jeg legge frem to av disse handlingsplanene og en strategi som dreier seg om forebyggende tiltak i etterkant av 22. juli, hvor skolens rolle vektlegges spesielt. Disse tre dokumentene er trukket frem spesielt, ettersom de i særlig stor grad dreier seg om å forebygge holdninger og handlinger av diskriminerende, hatefull og rasistisk art.

2.2.1 Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme 2014

Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme fremlagt i 2014 er et forsøk på å styrke det arbeidet som gjøres knyttet til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. I denne handlingsplanen gjøres dette ved å presentere konkrete verktøy med tilhørende ansvarlig departement, slik at ansvarliggjoringen blir så tydelig som mulig (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 5).

Handlingsplanen fremhever fem områder; kunnskap og kompetanse, samarbeid og koordinering, forebygge tilvekst til ekstreme miljøer og bidra til reintegrering, forebygge radikaliserings og rekruttering gjennom internett og til slutt internasjonalt samarbeid. Til disse fem områdene knyttes det 30 konkrete tiltak. Et eksempel hvor Kunnskapsdepartementet har

ansvaret for gjennomføringen, er tiltaket å «utvikle læringsressurser til bruk i ungdomsskolen og videregående opplæring» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 19).

Status for gjennomføringen av tiltakene i handlingsplanen er rapportert flere ganger, sist i juli 2018. Mange av tiltakene hadde da status som gjennomført eller implementert inn i de ulike institusjonenes ordinære drift. For det konkrete tiltaket nevnt ovenfor har Dembra blitt et aktivt verktøy for kompetanseutvikling, som blant annet kurser lærere og har gratis læringsressurser på sine nettsider (Justis- og beredskapsdepartementet, 2018b).

2.2.2 Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020

I *Handlingsplan mot antisemittisme*, gjeldende for årene 2016-2020, ønsker regjeringen å sette økt fokus på jødernes situasjon i Norge for å konkretisere arbeidet mot antisemittisme. Bakgrunnen er et økt antall antisemittiske hendelser i Europa, samtidig som det også finnes negative holdninger rettet mot jøder i Norge. Handlingsplanen viser til skolen som en av flere viktige arenaer for å forebygge antisemittiske holdninger, ettersom dette er en institusjon som når ut til svært mange mennesker (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016, s. 6-7).

Handlingsplanen består blant annet av elleve konkrete tiltak knyttet til forebygging av antisemittisme. Hvert av tiltakene har blitt tillagt et konkret departement, slik at ansvaret for gjennomføring er tydeliggjort. Kunnskapsdepartementet har ansvar for å iverksette de to tiltakene som retter seg mot skolesektoren; å «utvikle læringsressurser rettet mot lærerutdanningene og lærere i skolen» og «å styrke skoleprosjektet Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (Dembra)» (begge sitater hentet fra Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016, s. 8).

2.2.3 Strategi mot hatefulle ytringer 2016-2020

Regjeringens strategi mot hatefulle ytringer, gjeldende for årene 2016-2020, tar utgangspunkt i ytringsfriheten vi har i Norge. Med den kommer både goder og ansvar, og det er dette ansvaret regjeringen ønsker å skape bevissthet rundt med denne strategien. 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).

Innenfor området knyttet til barn og unge spiller skolen en svært viktig rolle. Her skal det skapes et inkluderende læringsmiljø for å, blant annet, forebygge mobbing og hatefulle ytringer. I strategien viser regjeringen til at skolen må anses som en helt grunnleggende instans i arbeidet mot hatefulle ytringer. Dette kommer tydelig frem, blant annet i sitatet «Skolens viktigste samfunnsoppdrag er å bidra til demokratiutvikling, inkludering og likestilling» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s. 25).

Hovedmålet i strategien er å skape gode møteplasser hvor ulike holdninger og verdier kan prøves mot hverandre, i en kontrollert og kunnskapsbasert setting. Særlig ønsker regjeringen å fremheve behovet for disse møteplassene blant barn og unge. På denne måten kan det skapes et miljø hvor meninger og holdninger kommer frem i lyset, slik at de ikke får blomstre i mørket (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s. 5). I boken *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling* (Iversen, 2014) finner vi igjen mange av de samme tankene. Her kritiserer forfatteren overbevisningen om at et fellesskap må være basert på felles verdier, ved å innføre et nytt begrep; uenighetsfellesskap. Begrepet defineres 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). Uenighetsfellesskap finner vi mange steder, deriblant i klasserommet. Å skape trygge møteplasser hvor det oppmuntres til å utforske egne meninger med grunnlag i utvikling og læring, uten at det får så store konsekvenser, synes altså å være viktig i forebygging av hatefulle ytringer og i arbeidet med demokratisk samhandling (Iversen, 2014, s. 62-63).

2.3 Styringsdokumenter i skolen

Skolen er en svært viktig samfunnsarena, nettopp fordi det er en av få som når ut til absolutt alle barn og unge i Norge. Videre vil jeg vurdere hvordan skolens styringsdokumenter, herunder opplæringsloven, prinsipper for opplæringen, generell del av læreplanen og læreplanen i samfunnsfag, omtaler verdier, holdninger, ferdigheter og kunnskaper knyttet til blant annet demokratiopplæring, kritisk tenkning og perspektivrikdom. Jeg vil også vie litt oppmerksomhet til den forestående revisjonen av læreplanverket, og da særlig ny overordnet del, som alt er klar, og som skal erstatte dagens generelle del av læreplanverket. Poenget er å kort vise hvordan verdier og holdninger som bygger opp under demokratiet som eksisterer i Norge i dag, skal komme frem i skolens arbeid. Bakgrunnen er tanken om at økt fokus på

holdninger, verdier, ferdigheter og kunnskap som støtter opp om demokratiske institusjoner og styresett, kan bidra til å forebygge radikaliserings, slik det nevnes i oppgavens avgrensning.

2.3 1 Opplæringsloven

Formålsparagrafen i opplæringsloven skisserer omrisset av hva den norske skolen skal føre med seg. Ordene som brukes er store, og det er lett å føle en slags ærefrykt i møte med dem. I lovens formålsparagraf står det blant annet «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Det er, med andre ord, ingen tvil om hvilken type holdninger skolen som institusjon skal fremme overfor sine elever og overfor samfunnet generelt.

2.3.2 Prinsipper for opplæringen

I prinsipper for opplæringen og læringsplakaten, som er en forskrift til opplæringsloven, finner vi en utdyping av opplæringsloven, samt en sammenfatning av hovedtrekkene i lovteksten. Målet med denne delen av læreplanverket er å gjøre det klart og tydelig hva slags ansvar som ligger hos skolen, og hvordan dette ansvaret samsvarer med lov og andre forskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 1). Særlig relevant for denne oppgaven er kapittelet som handler om sosial og kulturell kompetanse. Første avsnitt i kapittelet lyder som følger.

«Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratisk sinnelag, og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn.» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 3).

I dette avsnittet kommer det tydelig frem at skolen skal være en arena som arbeider med grunnlag i demokratiske prinsipper og hvor respekt, mangfold og læring skal gjennomsyre det daglige arbeidet.

2.3.3 Generell del av læreplanen

Læreplanens generelle del er en utdyping av opplæringslovens formålsparagraf, og tar for seg det grunnleggende innenfor norsk skole når det kommer til verdier, kultur og kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreplanens generelle del ble skrevet i 1997, videreført med Kunnskapsløftet i 2006, og er gjeldende frem til den, med iverksettelse av fagfornyelsen, erstattes av en ny overordnet del. Oppgaven tar dermed utgangspunkt i denne.

Generell del av læreplanverket er skrevet som en oversikt over sju «mennesketyper». De seks første dreier seg om ulike kompetansefelt ved mennesket. Det sjuende, «det integrerte mennesket», er en sammensetning av de seks foregående hvor de åpenbare motsetningene som finnes i de andre punktene, trekkes frem. I dette sjuende kapittelet står det blant annet at opplæringen har som formål «å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag - og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 22). Det står også at opplæringen har som formål «å skape respekt for kjensgjerninger og saklig argumentasjon - og oppøve kritisk sans til å gå løs på gjengs tenking, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 22.). Av disse to punktvis utdragene fra den generelle delen av læreplanen kan man utlede at respekt for mangfold og kritisk tenkning står sentralt i skolens verdimeslige grunnlag. Å velge bort disse grunnleggende verdimeslige holdningene for sin skole eller klasse, er med andre ord ikke aktuelt.

2.3.4 Ny overordnet del

Ny overordnet del trer i kraft som en del av fagfornyelsen av læreplanverket, og kommer til å erstatte dagens generelle del av læreplanen². Den nye overordnede delen gir et overblikk over prinsippene, holdningene og verdiene skolen som institusjon skal basere seg på (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). Den består av tre hoveddeler; «opplæringens verdigrunnlag», «prinsipper for læring, utvikling og dannings» og «prinsipper for skolens praksis». Dybdelæring blir også et viktig ord fremover. I det førstnevnte kapittelet fremheves særlig demokratiske verdier og et positivt syn på mangfold som viktige mål for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Dette kommer til uttrykk senere i teksten, hvor det står

² Ny overordnet del ble vedtatt i 2017. Ettersom den ikke har tredd i kraft enda, vil jeg referere til denne nye delen med 2017 som årstall.

«Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt til fordommer og diskriminering.» (Utdanningsforbundet, 2017, s. 9). Videre står det: «En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser.» og «Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap.» (Begge sitater hentet fra Utdanningsforbundet, 2017, s. 6). I den nye overordnede delen skal det også legges særlig vekt på tre tverrfaglige temaer, hvor ett av dem handler om demokrati og medborgerskap (Utdanningsforbundet, 2017, s. 13). Å integrere tematikken på tvers av ulike fag vil være et viktig steg på veien mot å skape en felles forståelse av temaets relevans. Den nye overordnede delen gir dermed tydelig uttrykk for en bevissthet knyttet til demokratiets verdier og idealet om et samfunn som bygges på respekt, forståelse, likeverd og mangfold.

2.3.5 Læreplanen for fellesfaget samfunnsfag

Samfunnsfaget inngår i både grunnskolen og for alle utdanningsprogrammene i videregående skole, og er derfor et gjennomgående fellesfag (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). I læreplanen for samfunnsfaget finner vi informasjon om fagets oppbygning og fagets oppgave i skolen. Det første avsnittet i læreplanen for samfunnsfag, under kapittelet om fagets formål, lyder slik:

«I eit demokratisk samfunn er verdier som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2)

I dette avsnittet kommer det tydelig frem at samfunnsfaget skal bidra til å bygge opp holdningene og verdiene som knyttes til demokratiet i Norge. Elevene skal lære å bli medborgere i et samfunn hvor nettopp demokratisk styring er en bærebjelke.

I videregående skole har elever som går studiespesialisering samfunnsfag i vg1, mens elever som går andre utdanningsprogram har samfunnsfag i vg2. Etter elevene har gjennomført et år med samfunnsfag har de vært gjennom fire ulike hovedområder; «individ, samfunn og kultur», «arbeids- og næringsliv», «politikk og demokrati» og «internasjonale

forhold». I tillegg kommer hovedområdet «utforskaren», som handler om samfunnsfaglig forståelse, og som skal integreres inn i arbeidet med de andre hovedområdene. Av disse til sammen fem hovedområdene, er særlig «individ, samfunn og kultur», «internasjonale forhold» og «politikk og demokrati» relevant for tematikken i denne oppgaven. «Individ, samfunn og kultur» handler i korte trekk om flerkulturelle samfunn, likestilling og hvordan vi kan motarbeide fremmedfrykt og rasisme. «Internasjonale forhold» handler kort sagt om internasjonale konflikter, globalisering og terrorisme, mens «politikk og demokrati» i stor grad handler om kritisk tenkning og utfordringer demokratiet møter. De konkrete kompetansemålene knyttet til disse hovedområdene kommer jeg tilbake til i kapittelet om empiri og drøfting.

Koritzinsky (2014, s. 106) legger frem det han mener er fire spesielt viktige temaer i samfunnsfaget; demokrati, likestilling, menneskerettigheter og flerkulturell forståelse. Dette mener han blant annet fordi enigheten omkring det som ligger i disse elementene er stor i dagens Norge. Samtidig nevner han kritisk dannelse som et svært viktig aspekt ved samfunnsfaget i skolen (2014, s. 102). Her er poenget at elevene skal lære å sette spørsmålstegn ved etablerte og tilsynelatende sannheter som møter dem. På denne måten kan samfunnsfaget representere støttehjulene ungdommen har bruk for på deres vei ut i storsamfunnets regler og normer. Som tidligere nevnt er et viktig premiss for denne oppgaven hypotesen om at økt fokus på holdninger, verdier, ferdigheter og kunnskap som støtter opp om demokratiske institusjoner og styresett, kan bidra til å forebygge radikaliserings. Målet må derfor være at samfunnsfaget i skolen bidrar i opplæringen *i, om* og *for* samfunnets demokratiske funksjoner og institusjoner, slik Koritzinsky legger til grunn (2014, s. 111). Koritzinsky har sett på kompetansemålene i fellesfaget samfunnsfag i lys av dette idealet. Han konkluderer slik: «... her dominerer de kognitive formuleringene. Også her ser vi at de normative og handlingsrettede utfordringene knyttet til demokrati i liten grad følges opp.» (Koritzinsky, 2014, s. 112). Samlet sett kan man dermed påstå at læreplanen for samfunnsfaget i videregående skole i for liten grad legger til grunn utfordringer for elevene som bidrar til å skape verdier og holdninger *for* demokratiet, selv om det ikke er noe tvil om at elevene lærer *om* demokratiet. Også Iversen (2014) peker på verdien av utfordringer som i større grad knyttes til det normative og handlingsrettede, som for eksempel meningsbrytning og diskusjon i trygge omgivelser, i sin bok om uenighetsfellesskapet. Samtidig er samfunnsfaget et fag hvor eksamen foregår muntlig. Å øve på å uttrykke seg muntlig, både

med tanke på eksamen, men også med tanken på livet som ligger foran elevene, er derfor en viktig del av faget.

Også samfunnsfaget skal revideres som en del av den forestående fagfornyelsen. Frem til 18. juni 2019 er denne læreplanen på høring, så det er vanskelig å si noe konkret knyttet til den nye planen. Det vi vet kommer til å kjennetegne den nye læreplanen i samfunnsfag er at «elevne skal få grunnlag til å bli aktive, engasjerte og kritisk tenkende medborgere i samfunnet ...» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fremtiden vil vise hvordan læreplanen blir til slutt.

2.4 Kriminologisk teori

Forebygging av radikaliserings som fagfelt kan vurderes fra ulike perspektiver. Kriminologi er et slikt perspektiv. Fokuset blir da hvordan hatkriminalitet og terrorhandlinger anses som sosiale avvik i sammenheng med brudd på både formelle og uformelle normer og lover i samfunnet. Videre er fokuset på forebygging som konsept, ulike former for forebygging og til slutt en redegjørelse for Bjørgos forsøk på å skape en holistisk forebyggingsstrategi.

2.4.1 En konseptuell modell for forebygging av kriminalitet

Begrepet forebygging defineres av Brantingham og Faust som «Any activity, by an individual or a group, public or private, that precludes the incidence of one or more criminal acts» (1976, s. 284). Forebygging handler med andre ord om aktiviteter som utelukker at kriminelle handlinger skal forekomme. Selv om definisjonen tilsynelatende er enkel, må ikke dette villedes. Den praktiske forebyggingen av kriminalitet er avhengig av hva slags kriminalitet det er snakk om. Slik kan man si at begrepet er komplekst og dynamisk. Å forebygge kriminalitet er dermed en kompleks prosess som vanskelig lar seg fange av få ord eller setninger (Brantingham & Faust, 1976, s. 284).

Begrepene primærforebygging, sekundærforebygging og tertiærforebygging har lenge vært rådende innenfor litteraturen som handler om kriminologi og forebygging av kriminalitet. Denne konseptuelle modellen, utarbeidet av Brantingham og Faust (1976), brukes fremdeles i dag og har lagt mye av grunnlaget for den videre utviklingen innenfor fagfeltet. Begrepene de tar i bruk er i utgangspunktet hentet fra forebyggende tiltak innenfor helsesektoren, og selv om denne overføringen av det begrepsmessige rammeverket i stor grad

kan virke hensiktsmessig, har det også sine begrensninger (Brantingham & Faust, 1976, s. 288). Knutsson (1984) kritiserer en slik begrepsoverføring fra helsevesenet. Han peker på forskjellen mellom forebygging av sykdom og forebygging av kriminalitet. Mens pasienten ikke velger sin sykdom, har den kriminelle i langt større grad viten og vilje til å velge sine handlinger selv. Samtidig finnes det, i hvert fall for visse sykdommer, objektive kunnskaper om hvordan disse kan forebygges. Det samme kan ikke sies om å forebygge kriminalitet. Kriminalitetsforebygging må derfor i større grad ta utgangspunkt i at aktørene arbeider målrettet og rasjonelt innenfor sine gitte rammer (Knutsson, 1984, s. 7-8).

Primærforebygging handler om tiltak knyttet til det fysiske eller sosiale miljøet 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. Det kan for eksempel være generell utdanning eller sikkerhetskontroll på flyplasser. Sekundærforebygging retter seg i større grad mot risikogrupper for å hindre at disse gruppene i fremtiden utøver kriminelle handlinger. Det kan være tiltak som ekstra påpasselighet fra ulike instanser overfor ungdom som har droppet ut av skolen. Tertiærforebygging tar for seg individer og grupper som alt har begått en eller flere kriminelle handlinger. Målet er å hindre dem i å begå flere straffbare handlinger. Et eksempel er avradikalisering ved hjelp av exit-programmer (Brantingham & Faust, 1976, s. 290). Hvorvidt tertiærforebygging handler om nettopp forebygging, eller om vi i større grad bør omtale dette som behandling av de uønskede handlingene, kan diskuteres. Parallelt med disse tre begrepene finnes begrepene «grønn sone», «gul sone» og «rød sone». Forebygging i grønn sone viser til primærforebygging, forebygging i gul sone viser til sekundærforebygging, og forebygging i rød sone viser til tertiærforebygging. Selv om disse fargekodene brukes i radikaliseringsdebatten, er de ikke like lette å få øye i litteraturen som det begrepene primær-, sekundær- og tertiærforebygging er. Dermed vil jeg ikke ta disse fargekodene i bruk videre i oppgaven, men holde meg til begrepene primær-, sekundær- og tertiærforebygging.

Graham og Bennett (1995) har kastet et kritisk blikk på denne inndelingen. Argumentet handler om at det er vanskelig å få klarhet i hva slags tiltak som faller under den enkelte av de tre typene forebygging. Særlig dreier dette seg om forholdet mellom sekundær-, og tertiærforebygging. Dette kan skape utfordringer hvis vi ønsker å utforme praktiske tiltak med grunnlag i rammeverket (Graham & Bennett, 1995, s. 6). Selv om kritikken er berettiget ut ifra praktiske hensyn, må vi likevel godta at forholdet mellom teori og praksis ikke alltid

henger like godt sammen som vi ønsker. Ei heller gir idealtyper og konseptuelle rammeverk oss svar på alle praktiske spørsmål.

2.4.2 Fire modeller for kriminalitetsforebygging

Å forebygge kriminalitet kan gjøres på mange ulike måter, noen mer effektive enn andre. Hva slags virkemidler vi ønsker å ta i bruk er avhengig av hva vi mener årsakene til kriminalitet bunner i. Det finnes mange modeller for å forebygge kriminalitet. Fire av dem vil presenteres videre; den strafferettslige forebyggingsmodellen, den sosiale forebyggingsmodellen, den situasjonelle forebyggingsmodellen og den risikobaserte forebyggingsmodellen (Bjørgo, 2013, s. 9-11). Disse fire velges ikke fordi de potensielt omfatter alle aspekter ved kriminalitetsforebygging. Vi kan med andre ord ikke utelukke mangler ved modellene ettersom de må forstås som idealtyper konstruert for å gi en rammeforståelse omkring forebygging av kriminalitet. Likevel er det disse fire modellene som i stor grad omtales i litteraturen knyttet til kriminalitetsforebygging. Modellene står også sentralt hos forsker Tore Bjørgo i hans forsøk på å skape en holistisk strategi for forebygging av kriminalitet, som vi senere skal komme tilbake til.

Den strafferettslige forebyggingsmodellen

Innenfor denne modellen vektlegges straffens forebyggende effekt. Modellen skiller mellom det individualpreventive hensyn og det allmennpreventive hensyn. Disse to hensynene henger tett sammen (Bjørgo, 2013, s. 9-10).

Det førstnevnte hensynet hegner om at gjerningspersonen skal påføres en straff som gjør at vedkommende ikke fortsetter i den kriminelle løpebanen. Således er dette hensynet rettet mot individet som faktisk begår det aktuelle lovbruddet. Hvis straffen i tillegg er såpass hard at den resulterer i fengselsstraff (eller andre straffemetoder som hindrer personen i å fysisk gjennomføre nye straffbare handlinger), vil dette også bidra til å hindre personen i å begå nye lovbrudd (Bjørgo, 2013, s. 9-10; Myhrer, 2011, s. 98). Man kan likevel sette spørsmålstegn ved fengselsstraff som individualpreventivt tiltak, ettersom det har vist seg at fengselsopphold kan øke risikoen for tilbakefall (Bjørgo, 2013, s. 14). Forebygging rettet mot én person for å unngå at vedkommende gjennomfører flere kriminelle handlinger, faller særlig under tertiærforebygging, men kan også være et uttrykk for sekundærforebygging.

Det sistnevnte hensynet skal vise samfunnet hva som kan skje hvis man utøver visse kriminelle handlinger. Her er det altså frykten for å bli utsatt for straff som utgjør den forebyggende mekanismen. Dette gjøres på bakgrunn av gjeldende lovverk knyttet til det aktuelle lovbruddet. Straffen man potensielt kan vente seg, er dermed ment å virke avskrekkende slik at lovbruddet ikke begås. For at det allmennpreventive hensynet skal fungere må lovbryteren anse straffen som sannsynlig, alvorlig og raskt igangsatt (Bjørgero, 2013, s. 10). Fordi denne typen forebygging i større grad retter seg mot flere og bredere samfunnsgrupper enn det individualpreventive hensynet, kan vi naturlig koble det allmennpreventive hensynet til primær- og sekundærforebygging.

Den sosiale forebyggingsmodellen

Denne modellen ønsker å forebygge kriminalitet ved å påvirke de faktorene man antar bidrar til å skape kriminelle løpebaner. Dette er faktorer som sosial marginalisering, dårlige levekår, en vanskelig barndom, negativ påvirkning fra ulike sosiale miljøer, narkotika og media. Derfor er det nettopp faktorer som dette denne modellen ønsker å forebygge (Bjørgero, 2013, s. 10; Hebberecht & Baillergeau, 2012, s. 8).

For å arbeide med forebyggende tiltak rettet mot de overnevnte faktorene kan det være nyttig å bruke begrepene primærforebygging, sekundærforebygging og tertiærforebygging slik Brantingham og Faust (1976) introduserer dem. Dette gjør at de praktiske tiltakene for forebygging kan tillegges det samfunnsnivået som vi antar vil gi størst mulig avkastning. På makronivå, altså primærforebygging, kan vi snakke om holdningsskapende arbeid i skolen. På mesonivå, altså sekundærforebygging, kan det være snakk om tiltak rettet mot ungdom som har droppet ut av skolen. Et nøkkelement når det kommer til risikogrupper er å forstå sårbarhetsfaktorene og beskyttelsesfaktorene, og deres betydning. Målet er å redusere sårbarhetsfaktorene mest mulig, samtidig som vi ønsker å skape flest mulig beskyttelsesfaktorer. På mikronivå, altså tertiærforebygging, kan det være snakk om tiltak rettet mot gjengkriminalitet (Bjørgero, 2013, s. 10).

Den situasjonelle forebyggingsmodellen

Denne modellen ønsker forebygging gjennom å skape endring i situasjonene hvor kriminalitet ofte oppstår, slik at muligheten for å gjennomføre kriminelle handlinger avtar eller forsvinner helt (Clarke, 1997, s. 4; Bjørgero, 2013, s. 10). Bjørgero viser til fem mekanismer for denne typen forebygging, som bygger på Clarks opprinnelige prinsipper. Disse fem skal, sammen eller

hver for seg, endre forutsetningene for den potensielle gjerningspersonen slik at det rasjonelt sett blir mindre sannsynlig at den kriminelle handlingen begås. Disse handler i korte trekk om å øke innsatsen som er nødvendig for å utføre den kriminelle handlingen, øke risikoen for å bli oppdaget og stoppet, redusere det potensielle utbyttet, redusere provokasjoner som kan trigge kriminelle handlinger og å fjerne grunnene for å begå kriminelle handlinger (Bjørge, 2013, s. 10-11). Etersom forutsetningene for å begå straffbare handlinger varierer både med situasjon og person, kan vi si at både primær-, sekundær- og tertiærforebygging er aktuelt som prinsipper bak denne modellen.

Den risikobaserte forebyggingsmodellen

Innenfor denne modellen er idealet å skreddersy de forebyggende mekanismene til den typen kriminalitet man ønsker å forebygge, så godt det lar seg gjøre. De forebyggende tiltakene skal også settes i gang på det nivået man finner mest passende i forhold til hva slags kriminalitet det er snakk om. Dette er en kostnadseffektiv modell, men samtidig forutsetter den at vi kjenner til hva slags trusler vi står overfor.

Innenfor denne rasjonelle modellen er den overhengende trusselen forstått som sammenfatningen av gjerningspersonens intensjoner og kapasitet til å utføre den aktuelle handlingen. Når intensjonene eller kapasiteten synker mot null, vil også faren for at den aktuelle handlingen skal inntreffe, gå mot null. På samme måte vil også høy grad av intensjoner og kapasitet hos gjerningspersonen bidra til at risikoen for at trusselen inntreffer, øke. Gjerningspersonens kapasitet henger også tett sammen med sårbarheten hos de potensielle ofrene. Jo mer sårbare ofrene er, og dermed lettere å ramme, jo mindre kapasitet er nødvendig for å gjøre trusselen til virkelighet. Samtidig kan redusert sårbarhet hos ofrene gjøre dem mindre attraktive som mål. Risiko for at en hendelse skal inntreffe kan derfor, ifølge denne modellen, reduseres ved å redusere intensjoner og kapasitet hos gjerningspersonen, sårbarheten hos ofrene eller konsekvensene av selve handlingen (Bjørge, 2013, s. 11). Å sette opp sperrer slik at biler ikke kan kjøre inn i gågater, slik man har gjort i Oslos paradegate Karl Johan etter diverse terrorangrep gjennomført med kjøretøy i europeiske storbyer, er et konkret eksempel som reduserer sårbarheten til de potensielle ofrene. Et annet eksempel er sikkerhetskontrollen på flyplasser. Gjerningspersonens kapasitet til å gjennomføre et terrorangrep i luften synker betraktelig når sjansen for å bli tatt med våpen i sikkerhetskontrollen er såpass høy. Slik kan vi si at selv om forebyggingsmodellen i så stor grad som mulig ønsker å forebygge konkrete typer kriminelle handlinger, kan de konkrete

forebyggende tiltakene på veien dit være noe hele befolkningen møter. På den måten kan risikobasert forebygging komme til uttrykk som primær-, sekundær- og tertiærforebygging.

2.4.3 Bjørgos holistiske forebyggingsstrategi

Forskningstradisjonen knyttet til generell kriminalitetsforebygging og til tiltak mot terrorisme spesielt har lenge eksistert hver for seg. Likevel finnes det forsøk på å koble disse to tradisjonene sammen for å skape en mer helhetlig forståelse av terrorisme som en form for alvorlig kriminalitet (Bjørge, 2013, s. 9). Tore Bjørge er en av dem som arbeider med denne koblingen, og i boken *Strategies for preventing terrorism* (2013) redegjør Bjørge for nettopp hvorfor terrorisme og kriminalitet må ses i sammenheng. Argumentet er at terrorisme må anses som en svært alvorlig form for kriminalitet (Bjørge, 2013, s. ix). Han tar utgangspunkt i de fire modellene for å forebygge kriminalitet nevnt ovenfor. Disse eksisterer i utgangspunktet uavhengig av hverandre, men Bjørge argumenterer for hvorfor vi bør se disse modellene som positivt overlappende med hverandre for å skape et helhetlig strategisk rammeverk. Han anser heller ikke modellene som omfattende eller komplekse nok i seg selv til å fange opp alvorlighetsgraden terrorisme kan utgjøre (Bjørge, 2013, s. x). Her finnes det selvsagt andre synspunkter. Blant dem som har en annen oppfatning finner vi Clarke og Newman. I boken *Outsmarting the Terrorist* (2006) argumenterer de to for at forebygging av terrorisme bør skje på bakgrunn av den situasjonelle forebyggingsmodellen alene. Hovedbudskapet deres handler om å redusere muligheter og potensielle gevinster for terroristen (Clarke & Newman, 2006, s. 4).

Resultatet av Bjørgos forskning blir et forsøk på å skape en holistisk strategi for forebygging av kriminalitet. Denne strategien kan i prinsippet brukes på all slags kriminalitet, men anvendes i dette tilfellet på terrorisme (Bjørge, 2013, s. x). Strategien består av ni sub-strategier. Analytisk sett markerer hver av disse sub-strategiene en ny barriere mot radikaliseringsprosessen. Hvis ikke den første barrieren satt en stopper for radikaliseringsprosessen, møter man på den neste barrieren og så videre (Bjørge, 2013, s. 12). Hver av disse ni har ulike mekanismer for forebygging, virkemidler for å oppnå disse mekanismene, hvem som er en del av målgruppen vi ønsker å nå, samt hvilke aktører som skal drive den aktuelle forebyggingen. I tillegg fremkommer ulike fordeler og ulemper med hver sub-strategi (Bjørge, 2013, s. 24). Disse ni sub-strategiene består i å etablere normative barrierer mot aksept av bruk av vold og terrorisme; redusere rekrutteringen til voldelig radikaliseringsprosessen 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 (Bjørøgo, 2013, s. 11). På bakgrunn av denne oppgavens problemstilling anser jeg den første av de ni sub-strategiene som den mest relevante. Videre velger jeg derfor å kun utdype denne første sub-strategien.

Den første sub-strategien handler om å etablere normative barrierer mot aksept av bruk av vold og terrorisme. I den første sub-strategien er mekanismene for forebygging rettet mot å etablere og forsterke de normative barrierene som hindrer oss i å velge vold og terrorisme som middel for å oppnå det vi ønsker. I tillegg skal denne sub-strategien bidra til å fjerne unnskyldninger og begrunnelser for å bruke slike alvorlige midler. Virkemidler som kan brukes for å oppnå forebygging kan for eksempel handle om sosialisering og oppdragelse, lovregulert atferd og holdningskampanjer for å påvirke befolkningen. Med disse virkemidlene ønsker vi å nå hele befolkningen eller større definerte befolkningsgrupper. Det er derfor relevant å snakke om både primær-, sekundær-, og tertiærforebygging. Sentrale aktører for forebygging kan for eksempel være foreldre, skole, religiøse fellesskap, kolleger, politikere eller media. Fordelene med denne sub-strategien er at mekanismene for forebygging er lite kontroversielle og virkemidlene er ikke hemmende for befolkningen som helhet. I tillegg støtter virkemidlene opp om demokratiske verdier. Sub-strategiens virkning begrenses likevel ved at en normativ barriere ikke setter en stopper for alle på veien mot terrorisme. Det kan være mange grunner til dette. Mangelen på empati hos enkelte er en av dem. Samtidig kan det også skyldes at barrierene mot voldsutøvelse de fleste mennesker har, kan settes til side under visse omstendigheter. På denne måten blir forebygging knyttet til normative barrierer alene for sårbar (Bjørøgo, 2013, s. 32-35).

Denne første sub-strategien viser tydelig hvordan samfunnet som helhet kan bidra til å skape hindringer mot aksept av voldsbruk. Likevel kan Bjørøgo kritiseres for det lille fokuset skolen er gitt innenfor denne sub-strategien. Skolen, som en sentral aktør for primærforebygging, når ut til absolutt alle barn og unge, og er en institusjon som fordrer demokratiske verdier og holdninger i potensielt langt større grad enn for eksempel foreldre gjør. Skolen bidrar også, ideelt sett, til kunnskap og kompetanse som hindrer diskriminering, fremmedgjøring og rasisme. Selv om elevene tar med seg sin primærsosialisering inn i skolen, kan det synes som om skolens potensiale for å være en virkelig stor aktør på å bygge normative barrierer mot bruk av vold og terrorisme, langt på vei er underdrevet av Bjørøgo.

2.5 Hvor er skolen? - The missing link

Samtidig som Bjørgo kan kritiseres for å legge for liten vekt på skolen som arena for å bygge normative barrierer mot vold og terrorisme, viser også boken *Forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: en kunnskapsstatus* (Bjørgo & Gjelsvik, 2015) at kunnskapshullet knyttet til skolen er stort. Her redegjør forfatterne for alt av relevant forskning om tematikken gjort i særlig norsk, men også skandinavisk, kontekst. I boken henvises det kun til ett konkret forskningsarbeid som vektlegger at skolen bør spille en overordnet rolle i forebygging av radikaliserings og fostring av demokratisk sinnelag, og det arbeidet er gjort av Fangen og Carlsson i 2013 (Bjørgo & Gjelsvik, 2015, s. 65). Det er med andre ord god grunn til å påstå at skolen har fått for liten oppmerksomhet på dette feltet.

Etttersom denne oppgaven handler om nettopp hvordan videregående skole kan bidra til å forebygge radikaliserings, ønsker jeg derfor å bruke litt tid på å trekke sammen den kriminologiske forebyggingsteorien og styringsdokumentene som skolen følger, sammen med handlingsplaner og strategier for hvordan vi som samfunn skal jobbe med forebygging. I kapittelet som omhandler styringsdokumentene i skolen kommer det særlig frem at skolen er pålagt å fremme elevenes kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanse når det kommer til demokratisk sinnelag, flerkulturell forståelse og respekt. Av handlingsplanene og strategiene nevnt tidligere er også skolen nevnt, riktignok som en av flere aktører, som skal bidra til å forebygge radikaliserings. Mitt spørsmål når det kommer til forskning på radikaliseringsforebygging er derfor; hvor er skolen? Hvor er kunnskapen som kan hjelpe oss til å gjøre skolen til en enda bedre arena for å bryte meninger, for å sette spørsmålsteget ved vedtatte sannheter og for å fremme kunnskap som nettopp bidrar til å bygge normative barrierer mot vold og terrorisme? Jeg kan dessverre ikke tilby et godt nok svar på disse spørsmålene, og jeg er ydmyk nok til å forstå at det nok finnes argumenter og synspunkter ved tematikken jeg ikke kjenner godt nok til. Likevel ønsker jeg, ved hjelp av å evaluere et konkret undervisningsopplegg om radikaliserings og ekstremisme, å finne frem til en slags «missing link» mellom skolen og forskningsfeltet som dreier seg om å forebygge radikaliserings. Jeg vil påstå at en slik «missing link» kan være *kunnskapen* som skolen kan bidra til at elevene utvikler, og at dette aspektet i for liten grad har vært frontet i forskningen knyttet til radikaliseringsforebygging. Kanskje en mulighet for å skape et økt fokus på skolens kunnskapspotensiale kan være å utvikle en ny modell for forebygging basert på nettopp innsikten som kommer med økt kunnskap. For dette prosjektets del blir dessverre det å utvikle en slik modell en for stor oppgave, men som jeg håper andre vil vurdere videre.

3.0 Metode

Å forske på samfunnet og den sosiale virkeligheten vi lever i, er ingen enkel oppgave. Virkeligheten er dynamisk og kompleks, og for å vise nettopp dette er det et sosialkonstruktivistisk perspektiv som ligger til grunn for oppgaven. Tanken er at samfunnet og handlingsmønstre må undersøkes med grunnlag i den sosiale interaksjonen mellom mennesker (Martinussen, 2008, s. 64). For å forske på et slikt komplekst virkelighetsbilde må vi forholde oss til noen bestemte retningslinjer; vi må ta i bruk samfunnsvitenskapelig metode (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2016, s. 25). Når undersøkelser skal gjennomføres er det mange valg som må tas. Det kan blant annet handle om hvem som skal undersøkes, hva som skal undersøkes og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Dette omtales som forskningsdesign, og sier noe om nettopp valgene og vurderingene som gjøres knyttet til undersøkelsen (Johannessen et. al, 2016, s. 69).

Et viktig spørsmål i metodelitteraturen handler om metodestandarder og om hva som kan regnes som godt nok. Gerring (2011) er en av dem som jobber for å skape en felles forståelse av nettopp dette, på tvers av kvalitativ og kvantitativ tradisjon. Han fremhever blant annet hvor viktig det er å være klar over at valg av metode innebærer trade-offs, altså at vi er nødt til å velge bort noe til fordel for noe annet. Gerring anser det som essensielt å klargjøre for leseren hva slags trade-offs som er gjort. Slik skal leseren på en god måte få vite hva slags metodiske svakheter som finnes i undersøkelsen. Målet er å gjøre forskningen så gjennomiktig som mulig. Videre vil jeg derfor redegjøre for valgene og vurderingene som er gjort i forbindelse med de empiriske undersøkelsene gjort i denne oppgaven. Svakheter ved den enkelte metoden vil legges frem for leseren, slik Gerring vektlegger.

3.1 Sentrale valg

I denne oppgaven har jeg valgt et induktivt forskningsdesign, altså et design hvor ønsket er å bygge kunnskap om det generelle ved hjelp av det konkrete (Johannessen et al., 2016, s. 47). I dette tilfellet er målet å evaluere et konkret undervisningsopplegg ved hjelp av empirisk data, for på den måten å vurdere hva som fungerte godt og hva som fungerte mindre godt. Dataene som samles inn kan deretter brukes til å lære mer om hvordan denne tematikken bør jobbes med i videregående skole.

Disse dataene har jeg valgt å hente inn ved hjelp av både kvalitativ og kvantitativ metode. Innenfor den kvalitative delen har observasjon av tre undervisningsøkter og semi-

strukturert intervju med tre lærere blitt brukt. Innenfor den kvantitative delen har elevene i de tre klassene fått si sin mening om undervisningsopplegget, gjennom en nettbasert survey. Forskningsdesignet brukt i oppgaven er med andre ord basert på triangulering, som er en form for mixed methods. Fordelene med et slikt design er at ulike innfallsvinkler tas høyde for ulike perspektiver. Når perspektivene blir flere kan det bli lettere å gjennomskue graden av partiskhet, eller bias, som finnes hos forskeren. Samtidig vil et eventuelt sammenfall i resultater fra ulike typer metoder være et sterkt argument for økt validitet i undersøkelsen (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 195-196). Denne pragmatiske tilnærmingen ble valgt fordi formålet med oppgaven er å evaluere SaLTos undervisningsopplegg i et forsøk på å finne ut hvordan samfunnsfaget i videregående skoler kan bidra til å forebygge radikaliserings. Å få innspill fra både elever og lærere vil derfor være svært nyttig. Observasjonen gir et tredje perspektiv, ettersom det uuttalte kan være lettere å observere enn å fange opp i en survey eller i et intervju (Johannessen et al., 2016, s. 127). Det må likevel poengteres at triangulering har blitt kritisert for å på en kunstig måte kombinere to separate epistemologiske paradigmer innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, nemlig kvalitativ og kvantitativ metode (Bryman, 2012, s. 629). Dette er viktig å ha i mente når metoden likevel tas i bruk.

Utvalgsriteriene for oppgaven bunner i et ønske om å evaluere SaLTos undervisningsopplegg fra flest mulig perspektiver. På grunn av oppgavens omfang var det nødvendig å begrense utvalget. For at funnene i de ulike klassene skulle være mer eller mindre sammenlignbare, valgte jeg å undersøke hvordan undervisningsopplegget fungerte i tre ulike klasser på den samme videregående skolen et sted på Sørlandet. En av disse tre klassene var en vg1-klasse, mens de to andre klassene var vg2-klasser. Alle de tre klassene tilhørte ulike utdanningsprogram. Selv om utvalget er lite, bidrar sammensetningen av klasser og utdanningsprogram til at undervisningsopplegget testes ut relativt bredt. Likevel kan oppgaven kun anses som et første spadestik, da funnene ikke kan generaliseres. I sammensetningen av utvalget var jeg også prisgitt den enkelte lærers ønske om å delta i prosjektet, noe som begrenset mine muligheter med tanken på mangfold og antall. Dette utdypes ytterligere i delkapittelet om overførbarhet.

Å gjennomføre samfunnsvitenskapelig forskning krever en særlig god forskningsetisk standard. Det er fordi undersøkelsen berører enkeltmennesket direkte, og konsekvensene kan potensielt bli dramatiske (Johannessen et al., 2016, s. 83). Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD) stiller krav til personvern for informantene som deltar i undersøkelser. Forskningsprosjekter hvor informantenes personopplysninger er relevante, må meldes inn til

NSD for å sikre en trygg behandling av denne typen informasjon. I denne oppgaven ble personvernet til informantene, både elever og lærere, nøye vurdert. NSD ble konsultert opptil flere ganger før det ble besluttet at det ikke var relevant å melde prosjektet til NSD.

Hovedargumentet for dette valget er at det var undervisningsopplegget som skulle stå i sentrum, og det var derfor ikke relevant å be informantene om å oppgi personlige opplysninger av den karakter som krever at prosjektet måtte meldes. Dette ble informert om i informasjonsskrivet skolene mottok sammen med forespørselen om å delta i prosjektet (se vedlegg 2).

3.2 Kvalitativ metode

Enkelt sagt handler kvalitativ metode om å bruke data i form av tekst som grunnlag for forskningen. Dette begrunnes med et ønske om å gå i dybden på det enkelte temaet; vi ønsker å si noe om *hvordan* noe skjer, heller enn å fokusere på kausalitet og *at* noe skjer (Johannessen et al., 2016, s. 95). I denne oppgaven har jeg brukt de kvalitative metodene observasjon og intervju. Videre vil jeg redegjøre for hvordan dette ble gjort.

3.2.1 Observasjon som metode

Å observere handler om å beskrive aktivitet, atferd og handling hos mennesker (Johannessen et al., 2016, s. 127). Fordelen ved denne metoden er at vi studerer det menneskene *faktisk* gjør, ikke det de sier at de gjør (Johannessen et al., 2016, s. 129). Likevel kan vi vanskelig påstå at metoden gir oss all den informasjonen vi har behov for. Selv om vi kan sanse og oppleve de ulike handlingene og hendelsene, gir ikke observasjonen oss tilgang til tankene og holdningene til dem vi observerer. Å supplere med andre metoder kan derfor være svært fruktbart (Johannessen et al., 2016, s. 127).

Rent praktisk ble observasjonene gjennomført ved at jeg fikk tildelt en stol i klasserommet, enten helt fremst eller helt bakerst. Her noterte jeg med penn og papir mens timens 90 minutter gikk. Jeg gjorde et ambisiøst forsøk på å observere klassen som helhet, men også lærerne. Observasjonens struktur var derfor relativt åpen, uten ferdigstrukturerte kategorier (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 54). Formålet var i stor grad å se hvordan undervisningsopplegget fungerte rent praktisk. Blant annet var det interessant å se hva slags

forklaringer og eksempler elevene kom med på de ulike spørsmålene og definisjonene av ordene «radikalisering», «voldelig ekstremisme» og «hatkriminalitet».

Gold (1958) beskriver fire grunnleggende observatørroller; «fullstendig deltaker», «deltaker som observatør», «observatør som deltaker» og «fullstendig observatør». Han viser til hvordan disse fire rollene befinner seg på et kontinuum mellom fullstendig deltaker og fullstendig observatør. I egne undersøkelser var mitt ønske å være så nær rollen som fullstendig observatør som mulig. Ved å forholde meg stille og rolig ønsket jeg å unngå observatøreffekten i størst mulig grad, altså påvirkningen forskeren har på handlingene til dem som observeres, (Jacobsen, 2015, s. 166). Det er fordi ønsket mitt var å se hvordan undervisningsopplegget fungerte i en så naturlig klassesetting som mulig. Det gikk bedre i noen klasser enn i andre, ettersom enkelte elever var mer nysgjerrige på den fremmede enn andre. Selv tok jeg også steg for å gjøre min tilstedeværelse så lite betydningsfull som mulig. For eksempel var alle lærerne informert på forhånd om at jeg kun ønsket å observere uten selv å være delaktig. I tillegg unngikk jeg bevisst å bevege meg rundt i klasserommet når elevene arbeidet med gruppeoppgavene. Selv om å snakke med elevene mens de jobbet med oppgaven kunne bidratt til gode funn, er muligheten også til stede for at det kunne skapt en for kunstig setting til at funnene hadde vært av god nok kvalitet. Ettersom gruppeoppgavene også skulle gjennomgås i plenum mot slutten av timen, anså jeg dette som det beste alternativet.

3.2.2 Intervju som metode

Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) viser til intervjuet som en strukturert samtale med et klart formål. Bakgrunnen for metoden er et ønske om å forstå verden fra den intervjuedes side. Gjennomføringen av intervjuet kan gjøres med ulik grad av struktur. Vi kan snakke om et kontinuum fra det ustrukturerte intervjuet som minner om en vanlig samtale, til det strukturerte intervjuet med faste svaralternativer. Mellom disse ytterpunktene finnes det mange ulike grader av struktur (Johannessen et al., 2016, s. 147).

Intervjuene av de tre lærerne ble gjort med grunnlag i det semistrukturerte intervjuet. Grunnlaget for denne typen intervju er at vi på forhånd har klargjort tema, spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene. Spørsmålene stilles åpent, slik at den intervjuede kan bringe frem sine tanker uten å måtte tilpasse dem til et allerede eksisterende skjema (Johannessen et al., 2016, s. 148). Alle tre intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt direkte etter timen hvor undervisningsopplegget ble testet ut, slik at læreren skulle ha gjennomføringen friskt i

minnet. Notater fra intervjuene ble gjort med penn og papir for å ivareta anonymiteten til den enkelte lærer. I tillegg er lærerne gitt anonyme navn i oppgaven. Intervjuguiden (se vedlegg 5) ble utformet med et ønske om å få frem lærerens oppfatning av undervisningsopplegget, samt hvordan tematikken omkring radikaliserings kan møtes i samfunnsfaget. Intervjuguiden ga tydelige retningslinjer for gjennomføringen av intervjuet, samtidig som det var rom for å utdype og problematisere. Spørsmålene ble derfor, i stor grad, stilt på en åpen måte. På slutten av intervjuet fikk også lærerne anledning til å ta opp eventuell annen informasjon de ønsket å få frem.

3.3 Kvantitativ metode

Kvantitativ metode dreier seg, enkelt sagt, om å ta i bruk data i form av tallmateriale for å belyse et tema. Til forskjell fra den kvalitative metoden handler den kvantitative metoden i større grad om å forstå kausalitet, samtidig som metoden stiller høyere krav til formaliseringen av prosedyrer for både innhenting og analyse av data. Å kjenne til bruken av statistikk er også en grunnleggende ferdighet som kreves for at den kvantitative metoden skal bli fruktbar (Johannessen et al., 2016, s. 239). I oppgaven har jeg brukt den kvantitative metoden survey, eller spørreundersøkelse. Videre vil jeg redegjøre for hvordan dette ble gjort.

3.3.1 Survey som metode

Å samle inn data ved hjelp av en survey, altså et spørreskjema, er en svært vanlig metode å innhente data på (Johannessen et al., 2016, s. 261). En slik survey kan utformes på ulike måter og med ulik grad av strukturering. Skjemaet kan være utformet på en svært strukturert måte hvor det er oppgitt tilhørende svaralternativer til alle spørsmålene. Denne varianten gjør det lett for respondentene å delta ettersom alt som kreves er å markere det aktuelle svaret. Samtidig er det lett for forskeren å analysere dataene. Ulempen med en slik variant er at det ikke er sikkert spørsmålene fanger opp alle interessante aspekter ved tematikken vi lurer på. Da kan det gå utover validiteten i undersøkelsen, altså om vi har målt det vi ønsker å måle. Samtidig byr dette på en risiko for at respondentene bare trykker seg gjennom skjemaet uten egentlig å tenke over svarene de gir. Skjemaet kan også utformes på en ustrukturert måte, hvor respondentene selv skriver inn egne svar i åpne felt. Her kan forskeren potensielt få større dybde i dataene som hentes inn ettersom respondentene friere kan skrive det de selv

ønsker. Åpne spørsmål kan også representere en potensiell fallgrube ettersom de kan bidra til å gjøre det vanskeligere å sammenligne resultater, og i forlengelsen muligens bidra til å hindre generalisering. En kombinasjon av disse to ytterpunktene kalles gjerne for en semistrukturert survey (Johannessen et al., 2016, s. 263-264). Det er denne typen survey jeg har valgt å bruke i oppgaven. Bakgrunnen for dette valget er en pragmatisk tilnærming med et ønske om både spørsmål hvor dataene som hentes ut kan gi grunnlag for sammenligning, og også spørsmål som åpner for at respondentene kan oppgi bredere og dypere informasjon enn det som er mulig å innhente via ferdigkodete rubrikker.

Rent praktisk fikk de tre lærerne tilsendt en elektronisk lenke til spørreundersøkelsen. Etter gjennomført undervisningsopplegg fikk elevene tilsendt lenken av sin lærer slik at elevene i de tre klassene kunne svare på spørreundersøkelsen. Tiden som gikk mellom undervisningsopplegget ble gjennomført i klassene og når elevene tok spørreundersøkelsen, varierte i de ulike klassene. Dette kan være en potensiell feilkilde ettersom enkelte klasser gjennomførte undersøkelsen tettere opp mot undervisningsopplegget enn andre. Det kan derfor variere hvordan de ulike elevene husker undervisningsopplegget.

Da jeg skulle analysere statistikken i etterkant av undersøkelsen, ble det tydelig at antallet verdier på noen av variablene var i overkant stort. Dette anser jeg som kritikkverdig, men velger likevel å beholde verdiene slik de så ut da spørreundersøkelsen ble gjennomført da jeg mener dette er den mest sannferdige måten å fremstille statistikken på. Spørsmålene i spørreundersøkelsen (se vedlegg 6) dreier seg i hovedsak om hvordan elevene opplevde undervisningsopplegget og hvordan undervisningsopplegget potensielt kan bidra til å skape holdningsendringer hos elevene. Den førstnevnte delen handler om elevens subjektive oppfattelse av undervisningsopplegget. Den sistnevnte delen er langt mer spekulativ ettersom den etterspør hvordan elevene selv *tror* de kan ha blitt påvirket av undervisningsopplegget. Særlig denne sistnevnte delen vil derfor være åpen for kritiske bemerkninger. En av dem handler om at respondentene kan legge ulike betydninger i de ulike variablene og verdiene. Dette gjelder selvsagt alle spørsmålene i undersøkelsen, men ettersom disse spørsmålene oppfordrer elevene til å spekulere omkring egne holdninger og verdier, er det en fare for at det subjektive får ta for stor plass. Samtidig bør det bemerkes at noe av poenget er nettopp å få frem denne subjektiviteten i svarene. Det anses likevel som viktig at respondentene oppfatter spørsmålene så likt som mulig.

3.4 Studiens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet

I all samfunnsvitenskapelig forskning er forenkling av virkeligheten et nødvendig onde for å skape forståelse. For at dataene vi bruker skal stå sin prøve, må de ha både indre validitet og være reliable. Undersøkelsene som er gjort må, med andre ord, være henholdsvis gyldige og pålitelige. Videre vil jeg vurdere reliabiliteten og den indre validiteten i oppgaven, samt vurdere den ytre validiteten, altså hvorvidt funnene gjort i utvalget kan være nyttige til å si noe om en større populasjon (Johannessen et al., 2016; Jacobsen, 2015).

3.4.1 Indre validitet

Å drive forskning med høy grad av indre validitet er svært viktig. Adcock og Collier (2001, s. 529) omtaler indre validitet som hvorvidt «... the observations meaningfully capture the ideas contained in the concept». Med andre ord handler indre validitet om hvorvidt våre begreper og målinger fanger essensen i det vi observerer. Eller enklere sagt; måler vi det vi skal måle? I artikkelen *Measurement Validity: A Shared Standard for Qualitative and Quantitative Research* (2001) utvikler Adcock og Collier et konseptuelt rammeverk for å arbeide med validitet. Rammeverket består av fire nivåer forskeren hele tiden må bevege seg mellom for å arbeide med, og vurdere, validiteten i egen forskning. Nivåene består kort fortalt av bakgrunnsforståelsen av konseptet vi arbeider med, hva slags definisjoner vi tar i bruk for å innlemme konseptet i forskningen, hvordan vi operasjonaliserer dette konseptet for å gjøre det forskbart, og til slutt hvordan vi måler eller gir score til de ulike funnene, både kvalitative og kvantitative. Validiteten i undersøkelsen måles, ifølge Adcock og Collier, i de tre sistnevnte nivåene (2001, s. 530). Med dette som bakgrunn vil jeg nå vurdere validiteten i egen forskning.

For å måle det vi skal måle, er det svært viktig å kjenne godt til teori knyttet til feltet. Når vi vet hva slags kunnskap som allerede finnes, vet vi også hva slags kunnskap som ikke finnes. I utarbeidelsen av både spørreundersøkelsen og intervjuguiden, samt i forberedelsene til observasjonen, var det derfor viktig for meg å gjøre meg godt kjent med teori knyttet til fagfeltet. Med god innsikt i bakgrunnsforståelsen blir det lettere å operasjonalisere problemstillingen for å stille de viktige og riktige spørsmålene. Som i alle andre samfunnsfaglige forskningsprosjekter er det likevel vanskelig å vite når vi har god nok innsikt i et felt til å utarbeide god forskning. Jeg anerkjenner derfor muligheten for at ikke alle spørsmålene, verken i spørreundersøkelsen eller i intervjuguiden, er godt nok fundert i teori.

Problemstillingen er helt essensiell for oppgavens indre validitet. Det er denne som avgjør hva vi egentlig ønsker å vite, og dermed også om vi har spurt de riktige spørsmålene eller observert de riktige situasjonene. Selv om ikke den endelige ordlyden i problemstillingen ble fastslått før et stykke ut i forskningsperioden, var det alltid klart hva oppgaven skulle dreie seg om. Dette var avgjørende i arbeidet frem mot det tidspunktet undersøkelsene skulle settes ut i livet. Selv om bakgrunnsforståelsen for teorien var godt kjent, er ikke nødvendigvis det nok. En særlig kritisk bemerkning angående spørreundersøkelsen og intervjuguiden må trekkes frem. Ideelt sett burde begge disse undersøkelsene vært testet i et pilotprosjekt før selve datainnhentingene ble satt i gang. På den måten kunne overflødige spørsmål blitt fjernet, samtidig som flere og mer relevante spørsmål kunne bli lagt til. Dette hadde gitt både spørreundersøkelsen og intervjuguiden mer tilknytning til en naturlig setting, og dermed også større grad av indre validitet. På grunn av oppgavens omfang ble ikke et slikt pilotprosjekt gjennomført.

Selv om den indre validiteten i oppgaven hadde vært bedre hvis undersøkelsene ble testet i en naturtro setting før datainnsamlingen, vil jeg likevel påstå at funnene er av god kvalitet. Dette mener jeg fordi både spørreundersøkelsen og intervjuguiden ble gjennomarbeidet og redigert svært mange ganger før datainnsamlingen, med tanken på nettopp å forbedre kvaliteten. Å vite hva som er godt nok er et kunststykke, og i denne oppgaven vil jeg påstå at datainnsamlingen er god nok, gitt de rammene oppgaven er utarbeidet innenfor.

3.4.2 Reliabilitet

Når vi vurderer reliabiliteten i samfunnsvitenskapelig forskning, vurderer vi hvorvidt vi kan stole på at forskningen er utført på en legitim og pålitelig måte. Denne reliabiliteten dreier seg i stor grad om nøyaktigheten som ligger til grunn for undersøkelsene som er gjort. En vanlig kilde til svekket reliabilitet er tellefeil. Idealet for reliabiliteten er at andre forskere skal kunne komme frem til det samme resultatet i ettertid, ved å bruke samme forskningsmetode og data. Forskningen bør altså være etterprøvable (Johannessen et al., 2016, s. 36-37). Påliteligheten er i større grad enn den indre validiteten et offer for tilfeldige feil. Ettersom den indre validiteten bygger på problemstillingens grunnleggende premisser, mens reliabiliteten vurderes ut fra potensielle feil knyttet til forskningens nøyaktighet, spiller den indre validiteten en viktigere rolle enn reliabiliteten (Jacobsen, 2015, s. 17).

Å vurdere oppgavens reliabilitet er svært vanskelig, ikke minst fordi det av meg kun kan gjøres på et spekulativt grunnlag. For å virkelig vurdere oppgavens reliabilitet vil det være nødvendig å etterprøve resultatene som fremkommer av datainnsamlingen, både den kvantitative og den kvalitative. Ved å redegjøre nøye for hvordan datamaterialet er samlet inn og bearbeidet, vil det være lettere for andre forskere å etterprøve resultatene. Hvordan datainnsamlingene er gjort rent praktisk er omtalt tidligere i dette kapittelet.

3.4.3 Overførbarhet

I enhver samfunnsvitenskapelig undersøkelse er det et ønske om at funnene skal ha en verdi utover seg selv. Hvis funnene våre kan overføres fra utvalget vårt til å gjelde en større populasjon, kan vi si at funnene kan generaliseres. Innenfor kvantitativ metode kan usikkerheten knyttet til generalisering beregnes. Når det kommer til kvalitativ metode er dette ikke like lett. Det er fordi antallet enheter i utvalget vi opererer med i kvalitativ metode som regel er for lavt til at dette er mulig, samtidig som fraværet av tallmateriale gjør at vi ikke kan utføre matematiske beregninger. I tillegg er enhetene i kvalitativ metode som regel valgt ut til et spesielt formål. Dermed vil ikke dette utvalget nødvendigvis kunne si noe om en større populasjon (Jacobsen, 2015, s. 237).

Selv om begrepet generalisering bør omtales ulikt avhengig av om det er snakk om kvalitativ eller kvantitativ metode, er ikke dette noe jeg kommer til å gjøre i denne oppgaven. Det er fordi antallet enheter, både i den kvalitative og i den kvantitative delen, er for lavt til at det kan være noen reell mulighet for at funnene kan generaliseres til å gjelde en større populasjon. Gitt oppgavens omfang er heller ikke en slik generalisering et primærmål. Datainnsamlingen ble kun gjennomført på én videregående skole - riktignok med tre klasser fra tre ulike utdanningsprogram. Dette gir funnene en viss bredde, men ikke nok til å være overførbare til andre klasser. Samtidig baserer utvalget seg på at lærerne selv måtte ytre et ønske om å delta i prosjektet, hvilket heller ikke styrker muligheten for overførbarhet i resultatene. På denne måten var mine egne muligheter til å forske på et representativt utvalg basert på hva som er forskningsmessig gunstig, begrenset. Derfor er det også usikkerhet knyttet til om funnene gjort i klassene kan generaliseres til å gjelde skolen forøvrig. Det kan eventuelt vurderes om undersøkelsen senere kan gjennomføres på et større utvalg. Da kan undersøkelsen i større grad, potensielt, si noe mer om en større populasjon. Oppgaven kan

likevel regnes som et viktig grunnlag i utarbeidelsen av nye spørsmål ved videre forskning på tematikken.

4.0 Empiri og drøfting

I denne delen vil jeg først presentere SaLTos undervisningsopplegg helt konkret (se vedlegg 4), samt si litt om hvordan undervisningsopplegget ble lagt frem for de tre lærerne som skulle gjennomføre det i sine klasser. Kapittelet deles videre inn i de tre metodene som er brukt i oppgaven, henholdsvis observasjon, intervju og survey. Jeg har valgt å redegjøre for funnene mine og drøfte dem samtidig, for å skape en helhetlig og ryddig forståelse av teksten, så leseren aldri skal være i tvil om hvilken del av undervisningsopplegget som drøftes. Til slutt vil jeg gjøre en samlet vurdering av dataene.

4.1 Om undervisningsopplegget og gjennomføringen av det

«Sammen lager vi et trygt Oslo» er, som nevnt innledningsvis, navnet på samarbeidsmodellen mellom Oslo kommune og avdelingen for kriminalitet- og rusforebygging blant unge i Oslo politidistrikt. Undervisningsopplegget er altså et konkret forsøk på å forebygge radikaliserings blant unge, slik at målet om en trygg oppvekst for alle barn og unge kan oppnås (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015a, s. 2). Det må poengteres at undervisningsopplegget ble utarbeidet i 2014, og er sist revidert i 2015.

Undervisningsopplegget må derfor leses ut fra sin samtid og det politiske bildet som preget verden på denne tiden. Selv om enkelte deler av opplegget kan virke litt foreldet, synes hovedbudskapet å stå sin prøve mot tidens tann.

Ettersom undervisningsopplegget er rettet mot samfunnsfaget i videregående skole er det kun kompetansemål herfra som er vektlagt. Alle kompetansemålene som danner bakgrunnen for undervisningsopplegget er hentet fra hovedområdet «individ, samfunn og kultur», og består av følgende mål:

- «Analysere omfanget av ulike former for kriminalitet og overgrep og drøfte korleis slike handlingar kan førebyggjast, og korleis rettsstaten fungerer
- Diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar

- Drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette» (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015b, s. 3).

Grovt sett består programmet for undervisningsopplegget av to bolker, hvor den første handler om begreper og begrepslæring og den andre handler om casearbeid med egne refleksjoner (se vedlegg 4). Begrepene som diskuteres i den første bolken er «radikal», «radikalisering», «voldelig ekstremisme» og «hatkriminalitet». Her skal elevene blant annet diskutere hva begrepene betyr, hvorvidt det er positivt eller negativt å være radikal og hvorfor hatkriminalitet er en spesielt alvorlig form for kriminalitet. Når elevene arbeider med begrepene jobber de i grupper på to til tre elever, slik at de kan diskutere og skrive ned stikkord sammen. I den andre bolken av timen, når elevene arbeider med casene, deles klassen i grupper på tre til fire elever. Hver av gruppene får utdelt en case med en beskrivelse av en ungdom som på ulike måter har eller er i ferd med å falle utenfor samfunnet. Til sammen består gruppearbeidet av tre ulike caser med tre ulike fiktive ungdommer og deres historier. Den første handler om Lars. Han bor fremdeles hjemme og sliter med å finne sin plass. Han er sint på alle innvandrere, og mener det er deres feil at han verken har jobb eller kjæreste. Han spiller i et «hvit makt-band», og på konsert en kveld blir Lars med på nazihilsen og skriker «Sieg Heil». Den neste casen handler om Stine som nettopp har flyttet til en større by og skal begynne på videregående. På den nye skolen lærer hun raskt å holde seg unna noen av jentene som tilsynelatende er fra Øst-Europa. Når Stine kliner med eks-kjæresten til en av disse jentene på fest, legges det ut nakenbilde av Stine på nett med beskjed om at Stine skal dø. Stine blir redd og isolerer seg. Hun finner trøst på en høyreekstrem chatteside, hvor hatkommentarene om ulike grupper i samfunnet florerer. Hun begynner å like tanken på å bruke vold for å redde «den hvite rasen», og føler hun har funnet sin identitet med venner som er der for henne. Den siste casen handler om Abdullah som ikke forstår hvorfor norske myndigheter ikke gjør noe i Syria-konflikten. Han og noen venner arrangerer en protest på Karl Johan mot norsk passivitet. Da en aktivitetsleder i Abdullahs bydel skriver at det er en dårlig idé og at det er vanskelig å se hvilken side i konflikten som har rett og galt, svarer Abdullah at «hvis ikke det kristne svinet sletter meldingen sin, kan han ikke være trygg når han går ute.». Under protesten oppstår det trafikkaos og slåsskamp bryter ut. Abdullah og noen venner løper bortover Karl Johan og sparker i stykker butikkvinduer (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015b, s. 11-13).

Alle de tre lærerne som var med på prosjektet fikk utdelt det samme informasjonsheftet, som også danner grunnlaget for denne oppgaven (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015b). I tillegg deltok de tre lærerne på et møte med meg før selve prosjektet startet, for å sikre at alle de tre mottok den samme informasjonen. Det ble gjort tydelig for lærerne at det var ønskelig at de i størst mulig grad fulgte undervisningsopplegget slik det blir forklart i informasjonsheftet, slik at mulighetene for å sammenligne funnene ble gode. Likevel ble det poengtert at lærerne sto relativt fritt til å tilpasse det til sin klasse slik de anså det som mest gunstig. For meg var det viktig at lærerne selv følte en tilknytning til opplegget, slik at de 90 minuttene stilt til disposisjon ikke skulle føles som bortkastet tid fra deres side. Å implementere et skreddersydd undervisningsopplegg, hvor de ulike sekvensene har fått tildelt et visst antall minutter, kan være svært utfordrende og kritikkverdig med tanken på tilpasset opplæring. Et resultat av dette ble, naturlig nok, at de tre lærerne fant litt ulike måter å gjennomføre undervisningsopplegget på. For å gå videre inn i hvordan opplegget ble gjennomført rent praktisk, vil jeg nå presentere og drøfte funnene gjort i observasjonsstudiene.

4.2 Empiri og drøfting av funn fra observasjon

I denne delen vil jeg gå gjennom hver av de tre observasjonene, samtidig som funnene for den enkelte klassen drøftes. Som tidligere nevnt er dette gjort for å gi leseren en ryddig forståelse av teksten, satt i sammenheng med de ulike sekvensene i undervisningsopplegget. Samtidig legger observasjonen vekt på å kunne sammenligne de tre klassene, og viser derfor i stor grad til de samme sekvensene og hvordan de utspilte seg i de ulike klassene, heller enn å gi en kronologisk gjennomgang av de 90 minuttene.

4.2.1 Observasjon i klasserom A

Klasse A er en klasse på vg2 som består av 26 elever. Timen gikk fra klokken 09.40 til klokken 11.10. Selv sitter jeg i et hjørne helt fremme i klasserommet. I dette klasserommet bruker elevene egen pc for å notere på, heller enn ark slik det legges opp til i informasjonsheftet lærerne har fått utdelt (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015b). At elevene kan finne frem til svar og informasjon på internett, gjør at de i potensielt mindre grad trenger å tenke selv. Stemningen i klasserommet er lett, og gjennom timen blir det tydelig at

dette er en lærer som er glad i humor og som bruker dette aktivt i klasserommet. Timen går tilsynelatende fint rent praktisk, og elevene bidrar med mange ulike eksempler gjennom timen, både dagsaktuelle og historiske. Noen eksempler er konkrete, andre har en mer abstrakt eller teoretisk karakter, som for eksempel «Ku Klux Klan», «nynazister» og «terror». I løpet av timen konkluderer elevene med at de har hørt om mange av eksemplene som bringes frem, før. Det synes som at elevene kjenner til bruddstykker knyttet til tematikken, og refererer for eksempel til konkrete terrorhandlinger de kjenner til. Samtidig kan det virke som at mange av elevene ikke ser sammenhengen mellom deres egen kunnskap og begrepene som presenteres. Når læreren spør om elevene ser noe til radikaliserings i det daglige, svarer en elev at det nok ikke er så mye av det i nærmiljøet hvor elevene befinner seg. Klassen gir uttrykk for en forståelse om at radikaliserings og ekstremisme er noe som finnes «der ute», og ikke «her hjemme». For å vise at dette ikke nødvendigvis stemmer bruker læreren eksempler for å bringe «oss og dem»-tematikken nærmere elevenes livsverden, blant annet ved å spøke med at grupper fra ulike områder i nærmiljøet elevene kjenner til, tidligere møttes for å slåss.

Når arbeidet med casene settes i gang er det 40 minutter igjen av timen, og når casene skal oppsummeres i plenum har gruppene arbeidet med dem i 20 minutter. I plenum konkluderer elevene med at Lars ikke handler fornuftig, og at hans handlinger er på grensen til radikale. For Abdullah konkluderer elevene med at det ikke er greit å stoppe trafikken slik casen lyder, men at slåssingen gjør at Abdullah krysses en grense over til det radikale. Fordi det er så liten tid igjen av timen når casen som handler om Stine skal diskuteres, konkluderer elevene bare med at man bør forsøke å påvirke henne til å trekke seg ut av den radikale chatten på internett, men at dette er en vanskelig oppgave. Det kan diskuteres hva som er grunnen til at elevene mener Abdullah er radikal, mens Lars bare er på grensen til å være radikal. Kanskje er det lettere for elevene å stemple en ungdom med et utenlandsk navn som radikal, enn en ungdom med et etnisk norsk navn. Eller kanskje det har en sammenheng med at Lars ikke bidrar til at noen blir fysisk skadet, i motsetning til Abdullah som er med på å sette i gang slåsskamp som skader andre mennesker. Et videre spørsmål blir da om elevene setter et skille for det å være radikal der hvor andre mennesker kommer til skade. Klarer elevene å se sammenhengen mellom holdninger og handlinger? Uten å kunne gi et klart svar på dette, kan det vise til potensielt interessante funn. Når det kommer til casen om Stine er ikke dataene gode nok til å kunne gi en fruktbar drøfting. Mens de fleste elevene er opptatte med å pakke etter timen spør læreren hvordan timen var. En elev svarer at det: «Gjør at man begynner å tenke litt».

4.2.2 Observasjon i klasserom B

Klasse B er en klasse på vg1 bestående av 24 elever. Timen varte fra klokken 11.50 til klokken 13.20. Selv sitter jeg i et hjørnet helt bakerst i klasserommet. Som i klasserom A bruker også elevene i dette klasserommet egne pcer til å notere på. Gjennom timen fremstår klassen som en typisk klasse på studiespesialiserende utdanningsprogram, hvor elevene stort sett er fokuserte og følger med i timen. Stemningen i klasserommet er lett, men tydelig preget av en lærer med mange års erfaring som vet hvordan han ønsker å ha det i sitt klasserom. Dette er nok mye av grunnen til at timen går godt, rent praktisk. I arbeidet med begrepene ble alle gruppene spurt etter tur om hva de hadde pratet om og kommet frem til. Dette var gjennomgående for hele timen, og bidro muligens til at elevene følte et større press på å arbeide når de skulle det. Læreren fremsto som svært opptatt av å gjøre eksemplene dagsaktuelle og relevante for elevene. Likevel var eksemplene elevene kom med i denne klassen i større grad teoretiske begreper enn dagsaktuelle og konkrete begreper, som for eksempel «ekstreme handlinger», «trussel» og «vil ha stor forandring». Uten å konkludere med hva grunnen til dette kan være, er det påfallende at fokuset på de teoretiske begrepene heller enn konkrete hendelser eller grupperinger er tilsynelatende større i klassen som går studiespesialiserende med samfunnsfag på vg1, enn i de to andre klassene som har samfunnsfag på vg2. Det kan diskuteres om dette kan knyttes til yrkesfagenes ofte praktiske retning, sammenlignet med den mer teoretiske retningen vi ofte finner på studiespesialiserende utdanningsprogram. I tillegg bruker læreren litt tid på å trekke inn mobbing som et aspekt ved de etiske og juridiske grensene som begrepet «radikal» naturlig nok forholder seg til. Ettersom denne delen av opplegget dermed tok litt lengre tid enn forventet, settes arbeidet med casene i gang når det er 15 minutter igjen av timen. Fordi det er såpass liten tid igjen, jobber alle elevene med casen om Lars, og læreren bestemmer spontant at de skal arbeide med de to andre casene dagen etter³. Plenumsdiskusjonen omkring Lars foregår i timens siste fem minutter, etter elevene har fått jobbe med oppgaven i ti minutter. Elevene mener at Lars sin oppførsel ikke er innenfor det som er akseptabelt, og at han har problemer som han skylder på andre for. Elevene konkluderer med at symboler også kan være hatkriminalitet, og at hvis elevene var hans venn ville de forsøke å få han bort fra det nynazistiske miljøet han har funnet et fellesskap hos. Sammenlignet med i klasse A blir Lars i denne klassen i større grad omtalt som å være radikal ettersom symbolbruken hans, ifølge klassen, kan karakteriseres som hatkriminalitet.

³ Da var jeg ikke til stede og kan derfor ikke omtale dette i oppgaven.

4.2.3 Observasjon i klasserom C

Klasse C er en klasse på vg2 med 14 elever. Denne timen varte fra klokken 09.40 til klokken 11.10. Jeg satt i et hjørne bakerst i klasserommet. Til forskjell fra de to andre klasserommene fikk ikke elevene i dette klasserommet lov til å bruke egen pc i arbeidet med oppgavene. Ei heller fikk de lov til å bruke mobiltelefonen sin, slik at elevene i større grad måtte tenke selv uten hjelp fra internett. Klasse C er også en klasse som skiller seg litt fra de to foregående klassene når det kommer til høylytt prat, utenomsnakk og tidvis grov språkbruk. Alle elevene i klassen var gutter, noe som preget stemningen. I tillegg var klasserommets fysiske rammer begrensende for gruppearbeidet som skulle finne sted. Pultene sto som tre sammenhengende langbord bakover i et trangt klasserom. Dette gjorde at gruppearbeidet ble vanskelig, samtidig som det ble vanskelig for læreren å nå fysisk bort til alle elevene. Når det kom til arbeid med teoretiske begreper uten hjelpemidler, særlig hvor elevene selv skulle finne ut hva det ville si å være radikal, var dette tilsynelatende for vanskelig for mange. Enkelte elever ropte i frustrasjon ut: «Men hva *er det* da?!», hvor *det* viser til begrepet radikal. Etter hvert nevner elevene flere svært dagsaktuelle terrorhandlinger, samtidig som konkrete historiske eksempler trekkes frem i plenum. Til sammenligning med klasse B er dette særlig interessant, hvor eksemplene i mindre grad var historiske, men heller teoretiske. Som tidligere nevnt kan vi spekulere i om dette har sammenheng med elevenes utdanningsprogram. En elev kommenterer til meg at: «Du skulle ikke trodd vi på *yrkesfaglig utdanningsprogram*⁴ kunne så mye.». Denne kommentaren kan underbygge en slik hypotese. Her sier også læreren seg imponert over alle eksemplene elevene bidrar med. I tillegg nevner en elev en karakter fra en film han har sett; «Radikal type der som vil utslette universet». Selv om dette utsagnet bygger på en fiksjonsfilm, viser dette en forståelse for begrepet «radikal» og en evne til å se begrepet i ulike settinger.

Når det er 30 minutter igjen av timen får elevene delt ut casene, og etter ti minutters arbeid begynner gjennomgangen av casene. Om Lars kommenterer elevene at han har radikale meninger men ikke utøver radikale handlinger. Elevene fremhever likevel at han ikke gjør så mye fornuftig. Om Stine sier elevene at det ikke virker som hun har det så veldig greit, men at hun endelig har fått venner via internett. Her er noen uenige, ettersom vennene på internett i denne casen er mennesker på et nynazistisk nettsted. Elevene er enige om at hun ikke er radikal, hvertfall ikke enda. I diskusjon omkring Abdullah kommer elevene frem til at han i stor grad at han er radikal. Som nevnt i klasse A kan vi også her skimte et skille mellom

⁴ Fjernet for å bevare anonymitet.

handlinger og holdninger når det kommer til om elevene stempler den fiktive ungdommen som radikal eller ei. I denne klassen er det kun Abdullah som stemples som radikal. Lars omtales som radikal i sine meninger, men ikke i sine handlinger. Stine stemples ikke som radikal. Selv om jeg ikke har noen fasit på hvorfor det er sånn, kan det igjen spekuleres i om det har sammenheng med karakterens utøvelse av voldelige handlinger mot andre mennesker. Som tidligere nevnt kan vi også reflektere over hvorvidt Abdullahs utenlandske navn har vært med på å gjøre det lettere for elevene å stemple han som radikal, sammenlignet med de to andre ungdommene. På vei ut av klasserommet etter timen spør en av elevene meg om undervisningsopplegget, og sier at det var en gøy måte å lære på.

4.2.4 Oppsummering av observasjonene

Oppsummert var det tilsynelatende vanskelig for elevene i alle de tre klassene å starte med en oppgave hvor de skulle skrive ned hva det ville si å være radikal, uten å ha fått noen definisjon av begrepet innledningsvis. For klasse A og B var det likevel ikke et like stort problem som for klasse C, antakelig blant annet fordi elevene i klasse C ikke hadde tilgang til internett slik som elevene i klasse A og B hadde. Generelt sett hadde elevene i alle de tre klassene mye kunnskap og mange eksempler knyttet til tematikken. Likevel var det påfallende at elevene på vg1 fokuserte på mer abstrakte og teoretiske begreper enn elevene på vg2, som i større grad viste til mer konkrete eksempler, både dagsaktuelle og historiske. Hvorvidt dette kan ha bakgrunn i den mer praktiske tilnærmingen som finnes på yrkesfag i forhold til på studiespesialiserende utdanningsprogram, er usikkert. Når det kom til caseoppgavene var det også interessant å se hvordan de ulike klassene vurderte grad av radikalisering i det enkelte caset. For mange elever var det et tilsynelatende ønske å skille det å ha radikale holdninger og det å utføre radikale handlinger. Samtidig var det vanskelig for mange elever å vurdere det potensielt radikale i symbolbruken. Om dette er tilfeldig eller om enkelte elever ikke ser en tydelig sammenheng mellom holdninger og handlinger, er uvisst. Det var også påfallende at Abdullah, som den eneste ungdommen med utenlandsk navn, ble stemplet som radikal av begge klassene som rakk å gå gjennom denne casen, sammenlignet med Lars som ikke fikk det samme stempelet.

Det generelle inntrykket som sitter igjen fra observasjonene i alle de tre klassene er at undervisningsopplegget verken bør havne på den pedagogiske skraphaugen eller fortjener noen medalje for fremragende pedagogikk. Undervisningsopplegget syntes å fungere som et

hvilket som helst annet undervisningsopplegg på en hvilken som helst annen dag. Likevel viser observasjonene at mange av elevene strever med å forstå enkelte begreper. Samtidig viser elevene, både muntlig og gjennom kroppsspråk, at mye av denne tematikken er for virkelighetsfjern for dem. På den måten skinner det godt gjennom at opplegget er utarbeidet for Oslo heller enn Agder.

4.2.5 Observasjonene sett i lys av teori

Å se disse observasjonene i sin helhet opp mot oppgavens teorigrunnlag kan være en for generell måte å drøfte funnene på. Likevel velger jeg å gjøre det slik, ettersom en tredeling av datainnsamlingen gjør at tiden brukt på den enkelte metoden må begrenses.

Når det kommer til handlingsplaner og strategier synes det tydelig at undervisningsopplegget kan være en svært god innfallsvinkel til å skape møteplasser hvor holdninger og verdier kan møtes og brytes i trygge omgivelser, slik *Strategi mot hatefulle ytringer* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016) og Iversen (2014) i boken *Uenighetsfellesskapet* legger frem som idealer. Likevel kan det diskuteres hvorvidt elevene får lov til å bryte meninger med hverandre, heller enn å legge frem sine meninger for læreren for enten å få dem bekreftet eller avkreftet. At elevene i liten grad får prøvd sine meninger på hverandre heller enn læreren, kom også tydelig frem i observasjonene. Jeg antar at dette i stor grad har med tilgjengelige ressurser innenfor tidsbruk å gjøre. Jeg vil likevel argumentere for at det er gunstig å bruke litt tid i klasserommet på å lære hvordan man kommuniserer og diskuterer på en respektfull måte, slik at elevene lærer å legge frem egne argumenter, men også å lytte til andres argumenter. Å ta utgangspunkt i SaLTos undervisningsopplegg kan være en god måte å trene på argumentasjon og kommunikasjon, men krever nok mer fokus på diskusjon enn det som ligger til grunn for opplegget per nå.

Ser vi på observasjonene i lys av styringsdokumentene i skoleverket, kommer det også her tydelig frem at opplæringen blant annet skal bidra til økt respekt, økt demokratioppslutning og demokratiforståelse, samt økt flerkulturell forståelse. Dette er områder hvor særlig samfunnsfaget er et viktig og relevant fag. I så måte gir observasjonene uttrykk for at undervisningsopplegget i for stor grad dreier seg om begreper og begrepslæring, og i for liten grad handler om holdningsskapende og holdningsendrende arbeid. Dette kan vi også se spor av i måten argumentasjoner og dialoger i hovedsak foregår asymmetrisk mellom elev og lærer, og ikke symmetrisk mellom elever. Det må likevel poengteres at dette

undervisningsopplegget på 90 minutter ikke har som mål å fange opp radikalisert ungdom, men skal heller fungere som en innfallsport til tematikken. Som observasjonen også viser, sliter to av tre klasser med å rekke gjennom alle casene på slutten av timen. Samtidig vil jeg også påstå at alle de tre klassene kunne brukt mer tid på å gå grundigere gjennom oppsummeringen av casene. Likevel hadde dette blitt praktisk vanskelig gitt tidsrammen på 90 minutter.

Innenfor kriminologisk teori vil det være mest gunstig å vurdere hvorvidt opplegget bidrar til å realisere Bjørgos første sub-strategi mot radikalisering, nemlig hvordan opplegget egner seg for å etablere normative barrierer mot aksept av bruk av vold og terrorisme (2013). Skolen er, som tidligere nevnt, en viktig arena for primærforebygging, og SaLTos undervisningsopplegg synes å passe som hånd i hanske for denne sub-strategien. I denne koblingen blir det tydelig at steinene vi ønsker å bygge denne normative barrieren med, er kunnskap. Økt grad av kunnskap omkring radikalisering og ekstremisme kan bidra til mer refleksjon omkring tematikken som nettopp bygger barrierer mot å bevege seg videre på veien mot aksept av vold som middel for å nå et mål. I så måte må undervisningsopplegget sies å fungere godt.

4.3 Empiri og drøfting av funn fra intervju

Videre vil jeg presentere funnene fra hver av de tre intervjuene, samtidig som disse funnene drøftes. Til slutt vil jeg sammenfatte de tre intervjuene og se dem i lys av teori.

4.3.1 Intervju med lærer Jan

Oppsummert synes Jan, som er lærer i klasse A, at undervisningsopplegget fungerte greit, men at det i for liten grad gir innsikt i temaene radikalisering og ekstremisme. Han fremhever at elevene diskuterer det de selv kommer med, uten å nødvendigvis ha noen som helst forkunnskaper. Jan peker også på at opplegget er avhengig av at klassen er muntlig aktiv, og at gjennomføring av opplegget vil bli vanskelig i en stille klasse. På spørsmål om han mener det kan være et behov for et lignende opplegg i Agderskolen er svaret at et slikt opplegg vil være overflødig. Han kommenterer at det kanskje heller bør utarbeides et hefte om tematikken. Da blir opplegget, i forlengelsen, mer dynamisk og ikke basert på minutter, og heller ikke nødvendigvis like tettpakket. Det kommenteres også at et mulig alternativ kan

være å ha en fagdag rettet mot tematikken, hvor det kan hentes inn eksterne aktører som kjenner tematikken bedre enn den enkelte læreren gjør.

På spørsmål om Jan har arbeidet med tematikken tidligere, og i så fall hvordan dette gjøres, svarer han at det arbeides med elementer innenfor radikaliserings og ekstremisme, men at dette ikke skjer like konkret som i SaLTos undervisningsopplegg. Når klassen arbeider med denne tematikken er det helst knyttet til kompetansemål innenfor hovedområdet «individ, samfunn og kultur». Han trekker spesielt frem kulturbegrepet og flerkulturelle samfunn. Dette er også hovedområdet hvor SaLTo henter sine tre aktuelle kompetansemål fra, som vi så i begynnelsen av kapittelet. På spørsmål om hva slags læringsressurser som brukes i forbindelse med denne tematikken, og om disse er av god nok kvalitet, svarer han at NDLA⁵ og dagsaktuelle saker brukes mye, men at det blir opp til den enkelte læreren å «sy sammen» opplegget selv. At læringsressursene holdes nøytrale, mener han er viktig.

Når jeg spør Jan hva han tenker om samfunnsfaget som arena for forebygging av radikaliserings, svarer han at samfunnsfaget muligens er en god arena, men at tiden er for knapp. At holdninger er vanskelige å endre, er også et sentralt moment. På spørsmål om han tror elevene har blitt mer bevisst på egne holdninger og fordommer etter gjennomføringen av opplegget, svarer han: «Nei. Dem som reflekterer har alt et reflektert forhold til det». Videre mener han at undervisningsopplegget ikke setter tematikken godt nok på spissen og at opplegget rett og slett blir for tamt for å kunne skape gode refleksjoner omkring holdninger og fordommer. På tampen av intervjuet viser også Jan til at opplegget tar utgangspunkt i en verden hvor elevene på Agder ikke kjenner seg igjen, og at opplegget derfor er for tilpasset Osloskolen til å kunne fungere på Agder slik det er i dag.

4.3.2 Intervju med lærer Kalle

Samlet sett sier Kalle, som er lærer i klasse B, at undervisningsopplegget fungerer, men kun som et lite mellomspill hvor arbeid med begreper står i sentrum, heller enn å konkret utfordre holdninger. Denne overbevisningen er gjennomgående hos Kalle, som kritiserer opplegget for nettopp dette. I informasjonsheftet står det at hensikten med undervisningsopplegget er å gi «... en mulighet for læreren til å skape dialog med elevene om temaet.

Undervisningsopplegget er ment som et utgangspunkt for refleksjon og bevisstgjøring om radikaliserings og ekstremisme.» (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015b, s. 2). Selv om

⁵ Forkortelse for Norsk Digital Læringsarena.

denne hensikten kan tolkes på ulike måter vil jeg, i likhet med Kalle, si at begrepslæringen i for stor grad står i fokus for å kunne oppfylle undervisningsoppleggets hensikt. I tillegg nevner Kalle at starten på timen, hvor elevene selv skal finne ut hva de forbinder med å være radikal, i for stor grad preges av en teoretisk tilnærming. Han mener at opplegget bør ha en innledning som befinner seg nærmere elevenes livsverden, slik at elevene lettere kan kjenne seg igjen og finne motivasjon. På spørsmålet om et lignende opplegg ville være gunstig i Agder svarer Kalle, i likhet med Jan, at det ville vært overflødig. Kalle poengterer at tematikken heller burde møtes med små drypp helt fra barneskolen av, ettersom 90 minutter er alt for liten tid å bruke på et såpass stort og viktig tema.

Når jeg spør om Kalle har arbeidet med radikaliserings og ekstremisme tidligere, svarer han at tematikken er viktig innenfor hovedområdet «internasjonale forhold».

Kompetansemålet «Diskutere kjenneteikn på og årsaker til terrorisme» tas opp som sentralt. Dette kompetansemålet nevnes ikke som et av de sentrale kompetansemålene i informasjonsheftet knyttet til SaLTos undervisningsopplegg. Årsaken til dette er ukjent, men det slår meg som svært underlig at dette kompetansemålet, som helt klart er knyttet til den aktuelle tematikken, ikke nevnes som bakgrunn for undervisningsopplegget. I tillegg nevner Kalle temaer som kulturmøter og sosialisering, selv om ikke hovedområdet «individ, samfunn og kultur» nevnes spesifikt. Samtalen går videre til å dreie seg om læringsressurser, og Kalle forteller at hva som brukes er ulikt fra år til år, men at nyhetsbildet og Urix brukes mye i undervisningen. «Man shopper jo det man trenger», sier han, og viser til at man henter fagstoff fra ulike kilder og bruker dem som det passer, slik som også Jan beskriver.

I samtale om Kalles tanker omkring samfunnsfaget som en arena for å forebygge radikaliserings fremhever han at samfunnsfaget *også* er naturlig arena for dette - sammen med resten av fagene i skolen og som en del av skolens øvrige mandat. Undervisningsoppleggets intensjon er i så måte god, men resultatet blir ikke annet enn arbeid med de teoretiske begrepene. På spørsmål om han tror opplegget kan ha bidratt til å gjøre elevene mer bevisste på egne holdninger og fordommer, svarer han at de nok har blitt mer bevisste på hva vi legger i begrepene, men at de nok ikke har blitt mer bevisste på egne holdninger. For dette mener han opplegget er for «lukket», ettersom det alt i starten er lagt opp til at man er ute etter svar i en bestemt retning hvor hatkriminalitet markerer målet for «stien» som følges. Da blir også casene litt for banale og skreddersydde.

4.3.3 Intervju med lærer Sigrid

Oppsummert gir Sigrid, som er lærer i klasse C, uttrykk for at opplegget fungerte greit, men var litt for ensformig. Hun fremhever også oppstartsvanskene i starten av timen, på samme måte som Kalle, når elevene skal finne ut hva de forbinder med å være radikal uten å vite hva det vil si å være radikal. Av positive trekk ved opplegget trekker Sigrid fram tankekartet. Elevene kan også få vist at de kan en del eksempler, noe som kan virke positivt for motivasjonen deres. Begrepslæring fremheves også som positivt, men her blir det, som også særlig Kalle legger vekt på, litt for mye av det gode. Heller ikke Sigrid mener det er behov for å utforme et tilsvarende undervisningsopplegg for de videregående skolene på Agder.

På spørsmål om hvordan Sigrid arbeider med tematikken i sin klasse, er svaret at det arbeides med litt på samme måte som andre temaer arbeides med. Det trekkes særlig frem arbeid med årsaker og konsekvenser, heller enn å bare ta opp hva som skjer. Når det kommer til læringsressursene som finnes om tematikken konkluderes det helt enkelt med at det ikke finnes ressurser av god nok kvalitet. Hvilke ressurser Sigrid faktisk kjenner til og tar i bruk, forblir uvisst. Kanskje kan dette tyde på at læringsressursene som finnes ikke er godt nok kjent blant lærerne som faktisk er målgruppen for dem.

Videre dreier samtalen seg mot samfunnsfaget som potensiell forebyggende arena mot radikaliserings. Sigrid mener samfunnsfaget er en veldig viktig arena for å jobbe med forebygging, samtidig som samfunnsfaget også har ansvar for veldig mange andre viktige temaer. Sett i sammenheng med uttalelser fra Jan og Kalle er det tydelig at mangelen på *tid* er fremtredende. Undervisningsopplegget kan, ifølge Sigrid, legge grunnlag for kritisk tenkning og refleksjoner, men stiller videre spørsmål til hvor dype disse refleksjonene blir, gitt oppgavene og tidsrammen som er tilgjengelig. Refleksjonene omkring begrepene fremsettes som mindre fruktbare hvis målet er kritisk tenkning, samtidig som casene er fine for å gi et innblikk i hva bakgrunnen til noen kan være og hva den har å si for personen i dag. Når jeg spør Sigrid om hun tror undervisningsopplegget kan ha bidratt til å gjøre elevene mer bevisste på egne holdninger og fordommer, svarer hun at det kan ha satt i gang noen refleksjoner og hjulpet elevene til å samle litt tanker og se litt sammenhenger. På slutten av intervjuet bringer Sigrid selv på banen den til tider grove språkbruken i klassen, og kobler dette sammen med vurderingene klassen gjorde av de tre casene. Hun spekulerer i hvorvidt elevene kobler sammen holdninger og handlinger, slik som også nevnes i kapittelet om funnene og drøftingen fra observasjonene. Dette knytter hun sammen med at klasse C verken mente Stine eller Lars var radikale, men at Abdullah, som utførte mer praktiske handlinger, var radikal.

4.3.4 Oppsummering av intervjuene

Oppsummert synes alle de tre lærerne at undervisningsopplegget fungerte greit, selv om alle de tre hadde innvendinger. Hva den enkelte læreren legger i «greit» kan variere, men det er rimelig å anta at ingen av lærerne verken falt fullstendig for undervisningsopplegget eller syntes det var helt forferdelig. For eksempel trekker både Kalle og Sigrid frem oppstartsvanskene hvor elevene skal jobbe med hva de forbinder med å være radikal, uten nødvendigvis å kjenne til hva ordet betyr. Jan trekker også dette frem ved å poengtere at elevene ikke nødvendigvis vet noe om det de faktisk jobber med. Denne kritikken er fullstendig legitim og bidrar til at undervisningssituasjonen kan bli mer utfordrende. Likevel kan det virke positivt at elevene selv må tenke seg frem til betydningen av begrepet, da observasjonsstudiene viste at mange elever kjente til begrepet og eksempler på det, bare de fikk litt tid. Dette blir selvsagt en avveining som gjøres av den enkelte lærer i den enkelte klassen. Etersom lærerne ikke var videre imponerte over undervisningsopplegget, er det heller ikke så rart at ingen av dem mente det var et behov for et tilsvarende opplegg på Agder.

Alle lærerne har jobbet med tematikken tidligere, men nevner ulike kompetansemål knyttet til dette. Jan nevner hovedområdet «individ, samfunn og kultur», mens Kalle nevner «internasjonale forhold». Som tidligere nevnt synes det rart at SaLTos undervisningsopplegg kun nevner tre kompetansemål fra «individ, samfunn og kultur» som relevante, men utelater blant annet kompetansemålet «Diskutere kjenneteikn på og årsaker til terrorisme», som vi finner i hovedområdet «internasjonale forhold», i tillegg til kompetansemål fra «politikk og demokrati». Selv om grunnen til dette er ukjent, kan det tenkes at flere enn tre kompetansemål fra mer enn ett hovedområde, rett og slett ble for mye. Jeg mener likevel at det beste hadde vært å ta med også minimum kompetansemålet om terrorisme, ettersom det virkelig er sentralt for tematikken. Når det kommer til læringsressursene som lærerne nevner, samt at det skorter på kvaliteten på ressursene som faktisk finnes, kan det tyde på at ressursene som finnes ikke klarer å markedsføre seg selv godt nok. Dette blir imidlertid bare spekulative antakelser.

Alle de tre lærerne er enige i at samfunnsfaget kan være en god arena for å forebygge radikaliserings, men både Jan og Sigrid påpeker at tiden som står til rådighet er for liten, og at det er mange andre viktige temaer som også fortjener mer fokus. Kalle fremhever at samfunnsfaget, sammen med skolen og alle de andre fagene, er viktige aktører samlet sett, for å forebygge radikaliserings. Ingen av de tre lærerne er overbeviste om at elevene deres har blitt mer bevisste på egne holdninger og fordommer, særlig fordi samtlige mener arbeidet med begreper tar for mye overhånd. Sigrid er mest positiv av de tre, og mener opplegget kan ha

satt i gang noen refleksjoner og hjulpet elevene til å se litt sammenhenger. Hun spekulerer også i elevenes tilsynelatende behov for å skille mellom å være radikal i sine holdninger og i sine handlinger. Dette poenget alene er verdt å forske videre på, men må dessverre gjøres kort ettersom oppgavens problemstilling og omfang setter naturlige grenser. Ellers er det stor enighet om at opplegget ikke gir gode nok muligheter til refleksjon og bevisstgjøring, slik undervisningsoppleggets hensikt er beskrevet (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015b, s. 2).

4.3.5 Intervjuene sett i lys av teori

Samtidig som alle de tre lærerne bringer frem ulike perspektiver ved undervisningsopplegget, er det også trekk som går igjen hos flere av dem, slik sett ovenfor. Det er disse fellestrekkene jeg vil se i lys av teorien oppgaven bygger på.

Både *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014) og *Handlingsplan mot antisemittisme* (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016) beskriver konkrete tiltak rettet mot å utvikle og styrke læringsressursene knyttet til forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen. Det tidligere omtalte Dembra-prosjektet nevnes eksplisitt i begge de to handlingsplanene. Likevel er det påfallende at ingen av de tre lærerne nevner Dembra som en aktuell læringsressurs for nettopp denne tematikken. Om dette er fordi ingen av de tre hadde hørt om læringsressursen, eller om ressursen rett og slett ble glemt bort under intervjuet, er usikkert. Ei heller ga ingen av lærerne uttrykk for å ha hørt om SaLTos undervisningsopplegg før deltakelsen i dette prosjektet. Dette synes likevel mer logisk, ettersom SaLTo er utarbeidet spesielt for Osloskolen.

Når det kommer til styringsdokumentene trekker Kalle frem et svært viktig poeng; det er skolen som *helhet* sin oppgave å forebygge radikaliserings - ikke samfunnsfaget alene. Dette kommer frem i alle skolens styringsdokumenter, fra formålsparagrafen i opplæringsloven, via prinsipper for opplæringen og den generelle delen av læreplanen, og helt ned til læreplanen for samfunnsfaget. Denne manifesteringen av demokratiske verdier og holdninger i hele læreplanverket gjør at skolen skal arbeide med forebygging, direkte eller indirekte, helt fra barneskolen av. Å skape refleksjon og bevissthet omkring holdninger og verdier, synes å være en logisk måte å arbeide med denne forebyggingen på. I så måte er SaLTos undervisningsopplegg, slik lærerne også poengterer, muligens for rettet mot begrepslæring og

teori. Det er ikke tid til å gå i dybden nok til å skape bevisstheten og refleksjonen som kreves. Kanskje kan den nye overordnede delen av læreplanverket, med sitt økte fokus på dybdelæring, bidra til å skape forbedring på nettopp dette området?

Samtidig som styringsdokumentene i skolen forfekter verdiene av refleksjon og demokratisk sinnelag, er dette også verdier som kan være med på å bygge normative barrierer mot aksept av bruk av vold og terrorisme, slik Bjørgo (2013) formidler. Ved å i økt grad fokusere på kunnskaper, refleksjon og bevissthet omkring radikaliserings og ekstremisme, kan skolens posisjon som primærforebyggende instans styrkes. Selv om de tre lærerne melder om at elevene ikke nødvendigvis ble mer bevisste på egne holdninger og fordommer, vil jeg våge å påstå at begrepslæringen og den konkrete arbeidsmetoden undervisningsopplegget gir, hvor elevene får muligheten til å gå direkte inn i kjernen av radikaliserings og ekstremisme, til en viss grad kan skape økt refleksjon og økt kunnskap om tematikken hos elevene. Selv om et skreddersydd undervisningsopplegg på 90 minutter ikke på langt nær er godt nok, så er det kanskje nettopp drypp som dette undervisningsopplegget elevene trenger for å øke sin refleksjon og bevissthet omkring radikaliserings og ekstremisme. Kanskje dette undervisningsopplegget kan fungere som en del av nettopp den normative barrierebyggingen Bjørgo (2013) tar til orde for, selv om det kan være grunnlag for å påstå at han, som tidligere nevnt, i for liten grad fremhever skolen som en aktør for primærforebyggingen.

4.4 Empiri og drøfting av funn fra survey

Denne siste av de tre metodene, hvor elevene får si sine meninger, vil jeg dele inn tematisk i to deler. Den første handler om hva elevene syntes om undervisningsopplegget, og den andre delen handler om holdninger hos elevene og hvordan disse eventuelt ble påvirket av undervisningsopplegget. Statistikken presenteres slik verdiene på variablene så ut da dataene ble hentet inn, for å gi en mest mulig sannferdig fremstilling av elevenes svar sett i forhold til hverandre. I tillegg er statistikken presentert her kun et utvalg gjort fra datasettet, for å kunne, på en så tydelig måte som mulig, vise hovedtendensene i funnene fra spørreundersøkelsen. For at leseren selv skal kunne vurdere funnene i sin helhet ligger alle statistiske funn som vedlegg til oppgaven, selv om ikke alle funnene kommenteres videre i oppgaven. Til slutt vil jeg drøfte funnene opp mot teori. Etersom studien inneholder få antall enheter, finner jeg det ikke relevant å ta i bruk regresjonsanalyse i denne oppgaven. I tillegg vil jeg påpeke at tabellene inneholder både antall enheter og prosent. Dette valget er tatt bevisst, ettersom det er

ulikt antall elever på de to klassetrinnene. Prosentinndelingen gjør at det visuelt sett blir lettere å sammenligne de to klassetrinnene mot hverandre.

4.4.1 Hva elevene synes om undervisningsopplegget

Helt generelt kan vi lese av statistikken at elevene syntes undervisningsopplegget fungerte godt og at de fleste elevene syntes de lærte mye nytt. Likevel var det en del som satt igjen med noen ubesvarte spørsmål etter timen. Videre skal vi se nærmere på den aktuelle statistikken.

Tabell 1: Hvordan elevene syntes undervisningsopplegget fungerte, krysset med hvilket klassetrinn elevene går på.

	VG1	VG2	I alt
Svært godt	31,8% (7)	24,4% (10)	27,0% (17)
Godt	54,5% (12)	51,2% (21)	52,4% (33)
Delvis godt	13,6% (3)	19,5% (8)	17,5% (11)
Lite godt	0,0% (0)	2,4% (1)	1,6% (1)
Dårlig	0,0% (0)	2,4% (1)	1,6% (1)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

I tabellen ovenfor ser vi hvordan elevene syntes undervisningsopplegget i sin helhet fungerte, og hvordan disse svarene korrelerer med hvilket klassetrinn elevene går på. Her er det relevant å minne om at elevene som går på vg1 går studiespesialisering, mens elevene som går vg2 enten går yrkesfaglige utdanningsløp eller utdanningsløp som rettet mer mot et praktisk fagfelt, men som også gir generell studiekompetanse. Som vi kan lese av tabellen er svært mange av elevene på begge klassetrinnene enten svært godt eller godt fornøyd med undervisningsopplegget. En del syntes også opplegget fungerte delvis godt. Når vi sammenligner de to trinnene kan vi se tendenser til at elevene på vg1 er mer fornøyd enn elevene på vg2. At dataene fra vg2 kommer fra to klasser, mens dataene fra vg1 kommer fra en klasse, kan ha betydning for den større spredningen vi finner hos elevene på vg2. I vedlegg 6 finnes ytterligere tabeller knyttet til de enkelte delene av undervisningsopplegget. I tillegg

til å synes at undervisningsopplegget fungerte godt, er det også essensielt at elevene lærer noe av det.

Tabell 2: Om elevene er enige i påstanden «Jeg tror jeg har lært mye nytt av dette undervisningsopplegget», krysset med hvilket klassetrinn elevene går på.

	VG1	VG2	I alt
Passer svært godt	30,4% (7)	14,6% (6)	20,3% (13)
Passer godt	47,8% (11)	58,5% (24)	54,7% (35)
Passer delvis	21,7% (5)	14,6% (6)	17,2% (11)
Passer lite	0,0% (0)	7,3% (3)	4,7% (3)
Passer ikke	0,0% (0)	4,9% (2)	3,1% (2)
I alt	35,9% (23)	64,1% (41)	100,0% (64)

Tabellen ovenfor viser om elevene tror de har lært mye nytt av undervisningsopplegget, korrelert med hvilket klassetrinn elevene går på. Som vi kan se, mener svært mange av elevene at påstanden passer dem enten svært godt eller godt. Det er likevel verdt å merke seg at en del flere elever heller mot godt heller enn svært godt. Her er forskjellene mellom elevene på vg1 og vg2 tilsynelatende ganske store, hvertfall når vi ser på de to øverste kategoriene sammenlignet på tvers av klasser. Hva som kan være grunnen til det, er vanskelig å gi noe klart svar på. På vg1 er det ingen elever som mener de har lært lite eller ingenting av undervisningsopplegget, mens det på vg2 er få elever som svarer et av disse to alternativene. Det er verdt å merke seg en potensiell feilkilde når elevene blir bedt om å svare på om de har lært *mye* nytt av undervisningsopplegget. Hva den enkelte eleven legger i dette *mye*, kan variere. Tallene kan dermed være offer for svært subjektive oppfatninger. Mange elever kunne også mye om ulike begreper som inngår i undervisningsopplegget, før undervisningsopplegget ble påbegynt. I vedlegg 6 finnes mer statistikk knyttet til disse begrepene. Selv om mange elever lærte mye nytt i løpet av timen, var det også en del som satt igjen med noen ubesvarte spørsmål etter gjennomført undervisningsopplegg. Hva disse spørsmålene dreier seg om, forblir uvisst.

Tabell 3: Om elevene satt igjen med mange ubesvarte spørsmål etter timen, krysset med hvilket klasstrinn elevene går på

	VG1	VG2	I alt
Ja, mange	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Ja, noen få	36,4% (8)	24,4% (10)	28,6% (18)
Nei, ingen	45,5% (10)	41,5% (17)	42,9% (27)
Vet ikke	18,2% (4)	34,1% (14)	28,6% (18)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

I tabellen ovenfor ser vi elevenes svar på om de satt igjen med mange ubesvarte spørsmål etter timen, korrelert med hvilket klasstrinn elevene går på. Som vi kan se, er svarene mer spredt i denne tabellen enn tabell 1 og 2. De fleste elevene rapporterer om å sitte igjen med ingen eller få ubesvarte spørsmål etter timen. Det gjelder både elever på vg1 og vg2. Samtidig svarer en del elever at de ikke vet om de sitter igjen med ubesvarte spørsmål. Kanskje kan det tyde på at enkelte elever har et distansert forhold til tematikken, eller det kan tyde på at tiden som gikk mellom utført undervisningsopplegg og gjennomføring av undersøkelsen, ble for lang. Her er det vanskelig å gi noen tydelige svar. At ingen elever, verken på vg1 eller vg2, melder om at de satt igjen med mange ubesvarte spørsmål etter timen, må anses som positivt for undervisningsopplegget.

4.4.2 Hvordan elevenes holdninger ble påvirket av undervisningsopplegget

Å vurdere hvorvidt ens egne holdninger blir påvirket, er på generelt grunnlag veldig vanskelig å både vite og måle. Videre skal jeg gjøre et forsøk på å si noe fornuftig om nettopp dette.

Tabell 4: Om elevene tror undervisningsopplegget har påvirket deres holdninger overfor minoritetsgrupper, krysset med hvilket klassetrinn elevene går på

	VG1	VG2	I alt
Ja, mye	0,0% (0)	4,9% (2)	3,1% (2)
Ja, litt	60,9% (14)	31,7% (13)	42,2% (27)
Nei, ikke i det hele tatt	21,7% (5)	34,1% (14)	29,7% (19)
Vet ikke	17,4% (4)	29,3% (12)	25,0% (16)
I alt	35,9% (23)	64,1% (41)	100,0% (64)

Tabellen ovenfor viser elevenes svar på om de tror deres holdninger overfor minoritetsgrupper har blitt påvirket av undervisningsopplegget, korrelert med hvilket klassetrinn elevene går på. Som vi kan lese av tabellen oppgir 25 prosent av elevene uavhengig av klassetrinn, at de ikke vet. Sammenligner vi prosentvis på tvers av klassetrinnene, er det flere på vg2 enn på vg1 som svarer at de ikke vet. At en del elever oppgir dette svaret, anser jeg som naturlig gitt spørsmålets karakter og formulering, som kan anses som kritikkverdig. Spørsmålet kan også kritiseres for bruken av begrepet «minoritetsgrupper», uten å først definere hva som menes med begrepet. Hvis elevene ikke vet hva som ligger i dette begrepet, blir spørsmålet umulig å svare på. I tillegg står det ingenting i spørsmålet om hvilken retning påvirkningen har skjedd, og vi kan dermed bare anta at elevene legger en normativ positiv utvikling til grunn for spørsmålet. Videre oppgir i underkant av 30 prosent av alle elevene at undervisningsopplegget ikke påvirket dem noe som helst. Av elevene som svarte at undervisningsopplegget påvirket dem litt, er det stor forskjell på de to klassetrinnene; 60 prosent på vg1 mot i overkant av 30 prosent på vg2. Samlet sett svarer i overkant av 40 prosent at undervisningsopplegget påvirket dem litt. Kun to elever på vg2 oppga at undervisningsopplegget hadde påvirket dem mye. Vedlagt finnes ytterligere statistikk hvor elevene tar stilling til ulike påstander knyttet til holdninger, som for eksempel «Jeg tror jeg har blitt mer bevisst på rasisme i hverdagen». Denne statistikken samsvarer i stor grad med tabell 4, og finnes derfor kun som vedlegg. Disse dataene tatt i betraktning, kan vi samlet sett si at undervisningsopplegget har en viss evne til å påvirke holdningene til elevene i videregående skole på Agder. Hvorfor undervisningsopplegget kan ha denne effekten, er det vanskelig å gi et klart svar på. Kanskje kan bevisstgjøring gjennom kunnskap bidra til at elevene opparbeider seg et refleksjonsnivå som kreves for å se sammenhenger mellom de teoretiske begrepene, holdninger og handlinger. Likevel kan vi ikke overse det store antallet

som ikke vet eller oppgir at undervisningsopplegget ikke har noen betydning for dem. At undervisningsopplegget kan fungere på Agder slik det er i dag, vil jeg derfor påstå er feil.

4.4.3 Surveyen sett i lys av teori

Av de to overnevnte delene anser jeg det som mest sentralt å knytte teori til del nummer to, fordi den i større grad enn del nummer en dreier seg om elevenes utbytte av undervisningsopplegget. I oppsummeringen av alle funnene fra alle de tre metodene vil jeg komme tilbake til elevenes oppfatning av undervisningsopplegget, og sammenligne det med lærernes oppfatning av undervisningsopplegget.

Handlingsplan mot antisemittisme (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016) legger i stor grad vekt på skolen som arena for å forebygge antisemittiske holdninger. Selv om det ikke er samlet inn statistikk konkret knyttet til de av oss som er en del den jødiske befolkningen, anser jeg denne gruppen som en del av de mange minoritetsgruppene som er representert i dagens Norge. Dermed kan vi anta at tabell 4, som handler om nettopp minoritetsgrupper, også kan være aktuell å knytte til denne handlingsplanen. Samtidig finner vi, i *Strategi mot hatefulle ytringer* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016), at skolen bør fungere som en møteplass hvor forebygging av hatefulle ytringer og radikaliserings jobbes aktivt med. Hvis undervisningsopplegget kan fungere som en del av denne forebyggingen, må dette anses som svært positivt. Som vi har lest av statistikken presentert ovenfor, synes undervisningsopplegget å delvis kunne fylle denne rollen. Det må likevel poengteres at å arbeide med radikaliseringsforebygging ikke er noe skolene kan «huke av» som en ferdig utført oppgave, men som må arbeides med i en kontinuerlig prosess. Undervisningsopplegget kan dermed fungere som en mer konkret del av prosessen med å få holdninger inn på timeplanen.

Styringsdokumentene i skolen er gjennomsyret av verdier og holdninger de fleste av oss anser som gode, i en normativ forstand. Opplæringsloven § 1 (1998) fremhever blant annet at skolen skal gi kulturell innsikt og fremme respekt overfor den enkeltes overbevisninger. De samme verdiene, men med ulik ordlyd, finner vi igjen i skolens planmessige rammeverk for øvrig. Sett i sammenheng med funnene gjort i spørreundersøkelsen kan vi si at undervisningsopplegget til en viss grad oppfyller disse grunnleggende verdiene skolen hviler på. Samtidig som en del elever oppgir at holdningene deres ble litt påvirket, er det også en god del som oppgir at holdningene deres ikke ble

påvirket i det hele tatt. Selv om det er i overkant ambisiøst å ville påvirke holdninger i løpet av 90 minutter, bidrar undervisningsopplegget til å konkretisere tematikken ved å gå rett inn i temaets kjerne.

Undervisningsopplegget er et eksempel på hvordan skolen kan ta en aktiv rolle som primærforebyggende aktør når det kommer til radikaliserings og ekstremisme. Å bygge normative barrierer mot bruk av vold og terrorisme, slik Bjørger (2013) forfekter, må være et mål for denne primærforebyggingen. Når en del elever svarer at de tror deres holdninger har blitt litt påvirket av undervisningsopplegget, må dette anses som positivt for å bygge disse barrierene. Som tidligere nevnt kan vi likevel ikke overse elevene som rapporterer om ingen påvirkning i det hele tatt. Å vurdere hvorvidt normative barrierer bygges hos disse elevene er vanskelig. Ut ifra spørreundersøkelsen kan vi muligens anta at en større normativ barriere er bygget hos elevene som følte seg påvirket, enn elevene som ikke gjorde det.

4.5 Trianguleringens kraft – et samlet blick på dataene

I kraft av metodetriangulering er det sentralt å peke på likheter og forskjeller mellom funnene gjort ved hjelp av de ulike metodene. Et av aspektene som er relevant å sammenligne, er hvordan undervisningsopplegget faktisk fungerte. De fleste elevene engasjerte seg aktivt i timen, og mange elever tok opp sammenhenger mellom begrepene i undervisningsopplegget med terrororganisasjoner og terrorhendelser de kjente til. Observasjonsstudiene ga grunnlag for å påstå at undervisningsopplegget fungerte på en adekvat måte. Da lærerne fikk si sin mening i intervjuene, ble det tydelig at alle lærerne hadde klare innvendinger mot undervisningsopplegget, blant annet at det ikke var tilpasset ungdom på Agder og at oppstarten var vanskelig for mange av elevene. Likevel poengterte alle de tre lærerne at undervisningsopplegget i sin helhet fungerte helt greit. Hva lærerne legger i dette, er det vanskelig å si noe konkret om, men vi kan anta at undervisningsopplegget for dem ligger helt på det jevne. Dette har nok stor sammenheng med at undervisningsopplegget ble presentert dem som en helhetlig pakke, hvor lærerne i mindre grad hadde mulighet til å vinkle opplegget slik de selv ønsket.

Sammenligner vi de to sammenfallende funnene fra observasjonene og intervjuene med elevenes svar fra spørreundersøkelsen, finner vi et noe annerledes svar. Her oppgir nemlig svært mange elever at de syntes undervisningsopplegget fungerte svært godt eller godt. Mange elever melder også om å ha lært en del nytt av undervisningsopplegget (se

vedlegg 6). At svarene lærerne og elevene oppgir ikke samsvarer, er interessant. Uten å kunne si noe sikkert om grunnene til dette, kan vi spekulere i om det har sammenheng med hva de to gruppene legger i at et undervisningsopplegg fungerer bra. For lærerne kan dette muligens være avhengig av flere faktorer enn det elevene tar i betraktning. Blant annet bør timens innhold kunne tilpasses de ulike elevene, virke motiverende og være med på å oppfylle konkrete kompetansemål elevene skal gjennom. Sammenlignet med lærerne ta nok ikke elevene hensyn til like mange faktorer når de vurderer et undervisningsopplegg eller en time. Da er nok faktorer som spenning, motivasjon og variasjon viktigere. Kanskje markerte dette undervisningsopplegget seg som et tydelig brudd i hvordan undervisningen i samfunnsfaget pleier å være, og derfor blir noe nytt og spennende. Lærerne har, med andre ord, langt flere faktorer å ta hensyn til når de vurderer hvordan et undervisningsopplegg eller en time fungerte. Her kan jeg selvsagt bare by på spekulasjoner.

En annen relevant sammenligning dreier seg om holdningsendring som konsekvens av undervisningsopplegget. Dette var selvsagt ikke mulig å observere i klasserommet da undervisningsopplegget ble testet. Da jeg spurte de tre lærerne om de trodde elevene hadde blitt mer bevisst på egne holdninger og fordommer etter undervisningsopplegget var gjennomført, svarte alle de tre lærerne med et mer eller mindre et bestemt nei. Svaret begrunnes med blant annet et for stort fokus på begreper og definisjoner. Til sammenligning oppgir i overkant av 40 prosent av elevene at deres holdninger overfor minoritetsgrupper ble påvirket av undervisningsopplegget. Selv om ikke 40 prosent markerer et flertall av elevene, viser tallet at det kanskje kan være mer til svaret enn lærernes ganske tydelige *nei*.

5.0 Oppsummering og noen siste bemerkninger

I denne oppgaven har målet vært å sjekke hvordan SaLTos undervisningsopplegg for forebygging av radikaliserings og ekstremisme, har fungert i tre klasser i videregående skole på Agder. Hensikten har vært å bidra i arbeidet med å finne ut hvordan samfunnsfaget i videregående skole kan være med på å forebygge radikaliserings, slik at skolen i større grad kan bli en aktiv institusjon i primærforebyggingen mot radikaliserings og ekstremisme.

Prosjektet bygger på metodetriangulering, hvor observasjon, intervju og survey er metodene som har blitt brukt. To hovedfunn er særlig relevante å kort trekke frem. Elevene syntes samlet sett undervisningsopplegget fungerte bedre enn det lærerne syntes. Samtidig mente ingen av lærerne at undervisningsopplegget hadde bidratt til holdningsendringer

overfor minoritetsgrupper hos elevene, mot i overkant av 40 prosent av elevene som mente deres holdninger ble påvirket av undervisningsopplegget. Disse funnene er ikke generaliserbare, og må derfor anses som et grunnlag for videre forskning på feltet. Et mulig neste steg i denne prosessen kunne være å finne ut hvorfor skillet mellom lærernes og elevenes meninger er såpass stort, og hva dette er et uttrykk for.

Oppgaven spekulerer også i om det kan være behov for å utvikle en ny forebyggingsmodell hvor skolen, kunnskapsbygging og kritisk tenkning står i sentrum. Argumentet er at økt kunnskap hos elevene gir grunnlag for et høyere refleksjonsnivå. I mange tilfeller kan man anta at denne refleksjonen kreves for å bygge en normativ barriere slik Bjørgo snakker om. Hvorvidt disse betraktningene kan regnes som en kritikk mot Bjørgo, et forsøk på å bygge ut Bjørgos første sub-strategi eller som starten på en helt ny modell, overlater jeg til den enkelte leseren å vurdere. Det eneste som er helt sikkert er at skolen som primærforebyggende arena i kampen mot radikaliserings og ekstremisme, bør forskes mer på i fremtiden.

Litteraturliste

- Adcock, R. & Collier, D. (2001). Measurement Validity: A Shared Standard for Qualitative and Quantitative Research. *The American Political Science Review*, 95(3), 529-546. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/3118231>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2016). *Strategi mot hatefulle ytringer*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/72293ca5195642249029bf6905ff08be/hatefulleytringer_uu.pdf
- Bjørgero, T. (2013). *Strategies for preventing terrorism*. Basingtoke: Palgrave Macmillian.
- Bjørgero, T. & Gjelsvik, I. M. (2015). *Forskning på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme: En kunnskapsstatus*. Oslo: Politihøgskolen.
- Brantingham, P.J. & Faust, F.L. (1976). A conceptual Model of Crime Prevention. *Crime and Delinquency*, 22(3), 284-296.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4. utg). Oxford: Oxford University Press.
- Clarke, R.V. (Red.). (1997). *Situational crime prevention: successful case studies* (2. utg.). New York: Harrow and Heston
- Clarke, R.V. & Newman G.R. (2006). *Outsmarting the terrorists*. Westport, Conneticut: Praeger Security International.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). Routledge: London
- Europol. (2018). *European Union terrorism situation and trend report 2018*. Hentet fra <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6a2c720a-93a3-11e8-8bc1-01aa75ed71a1>
- Gerring, J. (2011). How Good Is Good Enough? A Multidimensional, Best-Possible Standard for Research. *Political Research Quarterly*, 64(3), 625-636. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/23056380>
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, (36)3, 217-223. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/2573808>
- Graham, J. & Bennett, T. (1995). *Crime prevention strategies in Europe and North America*. Helsinki: HEUNI.
- Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn: Ansvar og motsvar*. Oslo: Spartacus

- Hebberecht, P. & Baillergeau, E. (2012). Introduction. I P. Hebberecht & E. Baillergeau (Red.), *Social Crime Prevention In Late Modern Europe: A Comparative Perspective* (s. 7-19). Brussel: Brussel University Press
- 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 Akademisk
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- 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 veiledning 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. (2018a, 28. august). Oppfølging etter 22. juli: De viktigste tiltakene. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/samfunnssikkerhet-og-beredskap/innsikt/oppfolging-etter-22-juli/id2508054/>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2018b, 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>
- Knutsson, J. (1984). *Polisen och brottspreventionen* (Doktoravhandling). Stockholms universitet, Stockholm.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2016). *Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2018*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/kmd/sami/dss-handlingsplan-antisemittisme.pdf>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, K. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Martinussen, W. (2008). *Samfunnsliv: Innføring i sosiologiske tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget

- Myhrer, T-G. (2011). Mulige forebyggende virkninger av straffen - generelt og overfor terrorhandlinger spesielt, del II. I T. Bjørge (Red.), *Forebygging av terrorisme og annen kriminalitet* (s. 83-106). Oslo: PHS Forskning 2011:1
- Nilssen, M. S. (2015). *Samfunnsfag og ekstremisme: En utforskende studie av hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme*. (Mastergradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo
- NRK. (2019a, 25. februar). *Hvorfor vil politikere på ytre høyre innskrenke homofiles rettigheter?* [Videoklipp]. Hentet fra https://www.nrk.no/urix/xl/grenselos_-homohat-i-europa-1.14440656
- NRK. (2019b, 27. mai). *EU-valget: De tradisjonelle taper mens ytre høyre og grønne vinner*. Hentet fra https://www.nrk.no/urix/eu-valg_-kristeligdemokrater-og-sosialdemokrater-taper_-ytre-hoyre-og-gronne-vinner-1.14565377
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q., (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2. utg.). Newbury Park: Sage
- Politiets sikkerhetstjeneste. (2019). *Trusselvurdering 2019*. Hentet fra <https://pst.no/globalassets/artikler/trusselvurderinger/psts-trusselvurdering-2019.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra <http://data.udir.no/k106/SAF1-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 28. august). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- 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>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. mars). *Hva er nytt i fagene?*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>

Utdanningsetaten i Oslo kommune. (2015a). *Handlingsplan 2015-2018 - Forebygging av kriminalitet og rus i Osloskolen*. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1348753/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Prosjekter/Salto%20-%20sammen%20lager%20vi%20et%20trygt%20Oslo/6%20Forebygging%20av%20rus%20og%20kriminalitet/SaLTo%20Forebygging%20av%20kriminalitet%20og%20rus%20i%20Osloskolen%20-%20Handlingsplan%202015-2018.pdf>

Utdanningsetaten i Oslo kommune. (2015b). *Undervisningsopplegg for samfunnsfag Vg1/Vg2 - Radikalisering og ekstremisme*. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1329243/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Prosjekter/Salto%20-%20sammen%20lager%20vi%20et%20trygt%20Oslo/3%20Hatkriminalitet%20og%20Ovoldelig%20ekstremisme/Undervisningsopplegg%20SaLTo%20radikalisering%20og%20ekstremisme%2017%20august%202015.pdf>

Øien, C. G. (2017). *Radikalisering og voldelig ekstremisme i samfunnsfaget: En analyse av to undervisningsopplegg*. (Mastergradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg 1 - Forespørsel til Oslo kommune om bruk av undervisningsopplegget i masteroppgave

Brev vedrørende SaLTos undervisningsopplegg for samfunnsfag «Radikalisering og ekstremisme».



Til Oslo kommune, Utdanningsetaten.

Jeg er masterstudent på lektorstudiet i samfunnskunnskap ved Universitetet i Agder, Fakultet for samfunnsvitenskap. Jeg holder for tiden på med min masteroppgave om skolen som arena for å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme. Mine veiledere er Førstelektor Katja H-W Skjølberg (hovedveileder) og Førsteamanuensis Irene Trysnes (biveileder).

Jeg ber herved om tillatelse til å benytte SaLTos undervisningsopplegg for samfunnsfag VG1/VG2 «Radikalisering og ekstremisme» i forbindelse med min masteroppgave våren 2019.

I prosjektet ønsker jeg å gjennomføre undervisningsopplegget⁶ i flest mulig samfunnsfagsklasser på videregående skole i Agderfylkene. Deretter ønsker jeg å evaluere hvordan undervisningsopplegget fungerte i de ulike klassene, gjennom spørreundersøkelser og (eventuelt) samtaler både med elever og lærere.

Bakgrunnen for dette masterprosjektet er mangelen på et tilsvarende undervisningsopplegg for Agderfylkene. Prosjektet er del av et større samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Agder og *Plattform – norsk institutt for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme*, “*The Battle of Ideas*” - skolen som arena for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme. Prosjektet ledes av Førstelektor Katja H-W Skjølberg, og hovedhensikten er å forske på skolen generelt og samfunnsfaget spesielt som en forebyggende arena for antidemokratisk radikalisering og voldelig ekstremisme.

Med dette ber jeg herved Utdanningsetaten i Oslo kommune om tillatelse til å ta i bruk dette undervisningsopplegget som en sentral del av min masteroppgave. All kreditering av undervisningsopplegget vil bli gitt SaLTo-prosjektet og Oslo kommune.

Det ferdigstilte prosjektet kan også stilles til rådighet for Oslo kommune dersom dette er av interesse.

Med vennlig hilsen,
Ingunn Tønnevold Hansen
Lektorstudent, Universitetet i Agder

⁶ Slik undervisningsopplegget beskrives her <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1329243/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Prosjekter/Salto%20-%20sammen%20lager%20vi%20et%20trygt%20Oslo/3%20Hatkriminalitet%20og%20voldelig%20ekstremisme/Undervisningsopplegg%20SaLTo%20radikalisering%20og%20ekstremisme%2017%20august%202015.pdf>

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

Informasjon og samtykke for forskningsprosjektet «The battle of ideas» - skolen som forebyggende arena mot radikalisering og voldelig ekstremisme.

Mitt navn er Ingunn Tønnevold Hansen, og jeg er student ved Universitetet i Agder. Jeg skriver en masteroppgave hvor formålet er å evaluere et undervisningsopplegg om radikalisering i fellesfaget samfunnsfag.

Dette er et spørsmål til deg og din skole om å delta i forskningsprosjektet. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for din skole.

Formål

Bak prosjektet ligger et ønske om å finne ut hvordan det arbeides med tematikken omkring forebygging av radikalisering i samfunnsfag. Målet med å evaluere dette undervisningsopplegget er å vurdere om opplegget kan være en ressurs også i Agderfylkene, samt å avveie hva slags endringer som eventuelt bør foretas ved undervisningsopplegget.

Formålet med prosjektet er å observere et undervisningsopplegg på 90 minutter, gjennomført av klassens samfunnsfagslærer. Undervisningsopplegget er utarbeidet av Oslo kommune som en del av prosjektet «SaLTo – sammen lager vi et trygt Oslo»⁷, og gjennomføres etter deres godkjenning. Når undervisningsopplegget er avsluttet vil det gjennomføres en anonymisert spørreundersøkelse for elevene gjennom SurveyXact (Rambøll Management). Det foreligger en databehandleravtale mellom UiA og Rambøll Management/SurveyXact i henhold til personopplysningsloven og personopplysningsforskriften. I tillegg vil det også gjennomføres intervju av læreren som har klassen i samfunnsfag. Sammen med observasjon vil disse metodene danne grunnlag for datainnsamlingen.

Dataene som samles inn vil brukes i en masteroppgave ved lektorprogrammet på Universitetet i Agder, som skal leveres våren 2019. Prosjektet vil ikke samle inn personidentifiserende opplysninger, og all kontaktinformasjon vil anonymiseres før masteroppgaven publiseres.

⁷ Slik undervisningsopplegget er beskrevet her:

<https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1329243/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Prosjekter/Salto%20-%20sammen%20lager%20vi%20et%20trygt%20Oslo/3%20Hatkriminalitet%20og%20voldelig%20ekstremisme/Undervisningsopplegg%20SaLTo%20radikalisering%20og%20ekstremisme%2017%20august%202015.pdf>

Masteroppgaven er et delprosjekt i et større forskningsprosjekt ved UiA; «*The battle of ideas*» - skolen som arena for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme, under ledelse av førstelektor Katja H-W Skjølberg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Universitetet i Agder som er ansvarlig for prosjektet. Hovedveileder på masteroppgaven er Katja H-W Skjølberg, førstelektor ved institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Din skole får spørsmål om å delta i prosjektet fordi det er ønskelig å få kjennskap til praksis ved flest mulig videregående skoler i Agderfylkene, både ved yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogram. Henvendelsen sendes alle videregående skoler i Agderfylkene som har samarbeidsavtale med UiA og Avdeling for lærerutdanning.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med:

- Universitetet i Agder, ved hovedveileder Katja H.-W. Skjølberg (katja.skjolberg@uia.no), biveileder Irene Trysnes eller student Ingunn Tønnevold Hansen (inguth14@uia.no).
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen (personvernombud@uia.no)

Med vennlig hilsen

Katja H.-W. Skjølberg

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Ingunn Tønnevold Hansen

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skolen som forebyggende arena mot radikaliserings og voldelig ekstremisme», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at forskningsprosjektet kan gjennomføres på skolen jeg er leder for.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Faglig vurdering av prosjekt sendt til skole

Dato: 11. januar 2019
Deres ref.:
Vår ref.:

Besøksadresse: Universitetsveien 25A, Kristiansand
Direkte tlf: 38141611 / 92410080

Saksbehandler: Katja H-W Skjølberg

Katja.skjolberg@uia.no

Faglig vurdering av mastergradsprosjekt til Ingunn Tønnevold Hansen

Jeg er førstelektor i statsvitenskap ved Fakultet for samfunnsvitenskap, Universitetet i Agder. Jeg er hovedveileder for Ingunn Tønnevold Hansen i hennes arbeid med masteroppgave på lektorstudiet våren 2019. Tønnevold Hansen har utarbeidet et prosjekt hvor hun ønsker å se nærmere på skolens og samfunnsfagets rolle for å forebygge radikaliserings. I den forbindelse ønsker hun å benytte SaLTos undervisningsopplegg om radikaliserings og ekstremisme utviklet nettopp for dette formålet. Tønnevold Hansens masteroppgave inngår som et delprosjekt av forskningsprosjektet *“The Battle of Ideas” - skolen som arena for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*, ledet av undertegnede.

Tønnevold Hansen vil teste ut og evaluere undervisningsopplegget i samfunnsfagsklasser på VG1 og VG2. Min vurdering er at dette er et spennende, relevant og gjennomførbart prosjekt med et svært godt begrunnet forskningsdesign. Kandidaten vil kunne få interessant informasjon ut fra de valgte metodene, og jeg er trygg på at hun vil håndtere både de praktiske, metodiske og forskningsetiske problemstillingene på en tilfredsstillende måte under veiledning av undertegnede og Førsteamanuensis Irene Trysnes som er biveileder.

Vennlig hilsen

Katja H-W Skjølberg
Førstelektor

Fakultet for samfunnsvitenskap, Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Vedlegg 4 - Aktiviteter og beregnet tidsbruk for undervisningsopplegget «Sammen lager vi et trygt Oslo»

Utklipp fra informasjonsheftet tilhørende SaLTo (Utdanningsetaten i Oslo kommune, 2015b, s. 6).

NR	TID	AKTIVITET	HENSIKT
INTRODUKSJON			
1	5	Hva skal timen handle om, og hvorfor dette temaet <ul style="list-style-type: none"> - Om dagens situasjon. - Gå gjennom læringsmålene. - Kommenter hva klassen har jobbet med før som henger sammen med dette temaet. 	Oversikt og forutsigbarhet. Plassere opplegget i forhold til andre deler av pensum.
RADIKAL – RADIKALISERING – VOLDELIG EKSTREMISME			
2	10	Hva vil det si å være radikal? <ul style="list-style-type: none"> - Spørsmål: Hva forbinder du med å være radikal? - To og to skriver ned stikkord sammen. - Felles oppsummering på tavla. Læreren korrigerer/legger til dersom det er nødvendig. 	Lære betydningen av begrepet radikal.
3	10	Radikal – radikaliserings – voldelig ekstremisme <ul style="list-style-type: none"> - Radikal – positivt/negativt? - Vurdere begrepet radikal opp mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. 	Understreke at det ikke er negativt å være radikal.
HATKRIMINALITET			
4	10	Hva er hatkriminalitet? <ul style="list-style-type: none"> - Spørsmål: Hva forbinder du med begrepet hatkriminalitet? - To og to skriver ned stikkord sammen. - Felles oppsummering på tavla. Læreren korrigerer/legger til med utgangspunkt i definisjonen dersom det er nødvendig. 	Lære definisjonen av hatkriminalitet. Se s. 17.
5	20	Hvorfor er hatkriminalitet spesielt alvorlig? <ul style="list-style-type: none"> - Spørsmål: Hvorfor er hatkriminalitet spesielt alvorlig? - Knytt hatkriminalitet til de andre begrepene. - Spør etter og legg eventuelt selv til eksempler på hatkriminalitet. - Problematisere definisjonen: Er den for streng? For mild? Understrek at handlinger (for eksempel vold) kan være kriminelle selv om de ikke defineres som hatkriminalitet. 	Refleksjon rundt begrepet hatkriminalitet, og hvordan det er relatert til de andre begrepene. Stimulere til egne meninger og moralske vurderinger.
PAUSE			
CASE – SINTE UNGDOMMER			
6	20	Gruppearbeid rundt casene om sinte ungdommer <ul style="list-style-type: none"> - NB: Understrek at historiene elevene nå skal se på, er fiktive og spesielle eksempler. - Grupper på 3–4 elever får utdelt hver sin tekst, leser gjennom og svarer på spørsmålene. - Felles gjennomgang. Gi elevene anledning til å kommentere hverandres vurderinger. Legg vekt på moralske vurderinger og handlingsalternativer. 	Skape refleksjon rundt konkrete eksempler. Stimulere og synliggjøre elevenes egne meninger, moralske vurderinger og bevissthet på valgmuligheter.
7	5	Oppsummering, avslutning <ul style="list-style-type: none"> - Avsluttende spørsmål. - Invitere elevene til å ta kontakt etter timen dersom de ønsker det. - Evaluering. 	Oppsummering, avslutning.

Vedlegg 5 - Intervjuguide

Spørsmål til intervju for lærere

- Kan du beskrive hvordan du synes dette opplegget fungerte samlet sett?
- Vet du om det finnes noe lignende opplegg i agderskolen?
 - Hvis ja - hvordan fungerer dette?
 - Hvis nei - er det et behov for det, eller tenker du at det vil være overflødig?
- Når du ser tilbake på timen og opplegget - hva fungerte bra og er det noe du hadde ønsket å gjøre annerledes? Hvordan mener du opplegget eventuelt kan forbedres?
 - Som du mener kunne fungert bedre..
 - Hvorfor? Kan du gi et eksempel/konkrete tips/forslag?
- Har du tidligere arbeidet med denne tematikken?
- Kan du i så fall beskrive hvordan du/dere har jobbet med tematikken knyttet til radikalisering, voldelig ekstremisme og hatkriminalitet?
 - Eventuelt hvordan dere pleier å jobbe med det, hvis dere har et fast opplegg.
- Hva slags læringsressurser bruker dere når dere har om denne tematikken?
 - Er det nok tilgjengelige læringsressurser av høy kvalitet på dette temaet?
- Hvordan fungerer det vanligvis å jobbe med denne tematikken? - Er det noen spesielle muligheter og/eller utfordringer?
 - Hva har tidligere vært utfordrende? Hvis det har vært utfordrende.
 - Hva har tidligere fungert?
- Hvordan opplever du det å undervise i denne tematikken? Er det vanskeligere/lettere, mer/mindre interessant enn andre temaer?

- Hvordan opplever du at denne tematikken kommer frem i samfunnsfaget?
 - Kan du si noe om hvordan du mener dette ideelt sett bør fungere?

- Tror du opplegget har gjort at elevene har blitt..
 - Mer bevisst på egne fordommer?
 - Mer bevisst på toleranse og intoleranse i samfunnet?
 - Mer oppmerksomme på egne holdninger når det gjelder flerkulturell forståelse og toleranse?
 - Mer oppmerksomme på egne holdninger mot rasisme og intoleranse?

- Kan du si litt om hva du tenker om samfunnsfaget som forebyggende arena mot radikaliserings?
 - Hva med kritisk tenkning? Kan det være med å skape en barriere mot radikaliserings?

- Kan dette opplegget være aktuelt for å fremme kritisk tenkning?

- Hva er dine erfaringer med konspirasjonsteorier hos elevene?

- Eventuelt annet som er naturlig å ta opp etter gjennomføring og observasjon av undervisningen.

- Er det noe annet du ønsker å legge til før vi avslutter?

Vedlegg 6 - Survey

Som i oppgaven er alle variablene krysset med klassetrinn.

Samtykke

	Respondenter	Prosent
Jeg samtykker til at svarene mine kan brukes slik de er beskrevet ovenfor	68	100,0%
I alt	68	100,0%

Hvilket klassetrinn går du på?

	Respondenter	Prosent
VG1	24	36,4%
VG2	42	63,6%
I alt	66	100,0%

Kjønn

Krysset med: Hvilket klassetrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Jente	50,0% (12)	28,6% (12)	36,4% (24)
Gutt	45,8% (11)	69,0% (29)	60,6% (40)
Ønsker ikke oppgi	4,2% (1)	2,4% (1)	3,0% (2)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Om hva vi bør lære på skolen - Hvor viktig mener du det er å lære om radikaliserings på skolen?

Krysset med: Hvilket klassetrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Veldig viktig	54,2% (13)	33,3% (14)	40,9% (27)
Viktig	37,5% (9)	52,4% (22)	47,0% (31)
Verken eller	4,2% (1)	11,9% (5)	9,1% (6)
Lite viktig	4,2% (1)	0,0% (0)	1,5% (1)
Ikke viktig	0,0% (0)	2,4% (1)	1,5% (1)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Om hva vi bør lære på skolen - Hvor viktig mener du det er å lære om voldelig ekstremisme på skolen?

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Veldig viktig	66,7% (16)	33,3% (14)	45,5% (30)
Viktig	25,0% (6)	52,4% (22)	42,4% (28)
Verken eller	4,2% (1)	11,9% (5)	9,1% (6)
Lite viktig	4,2% (1)	0,0% (0)	1,5% (1)
Ikke viktig	0,0% (0)	2,4% (1)	1,5% (1)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Om hva vi bør lære på skolen - Hvor viktig mener du det er å lære om hatkriminalitet på skolen?

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Veldig viktig	70,8% (17)	38,1% (16)	50,0% (33)
Viktig	25,0% (6)	47,6% (20)	39,4% (26)
Verken eller	0,0% (0)	11,9% (5)	7,6% (5)
Lite viktig	4,2% (1)	0,0% (0)	1,5% (1)
Ikke viktig	0,0% (0)	2,4% (1)	1,5% (1)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Kunne du noe om disse begrepene fra tidligere? - Å være radikal

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Jeg kunne mye	16,7% (4)	9,5% (4)	12,1% (8)
Jeg kunne noe	45,8% (11)	45,2% (19)	45,5% (30)
Jeg kunne ikke så mye	25,0% (6)	38,1% (16)	33,3% (22)
Jeg kunne ingenting	8,3% (2)	7,1% (3)	7,6% (5)
Vet ikke	4,2% (1)	0,0% (0)	1,5% (1)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Kunne du noe om disse begrepene fra tidligere? - Radikalisering

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Jeg kunne mye	4,2% (1)	7,1% (3)	6,1% (4)
Jeg kunne noe	58,3% (14)	38,1% (16)	45,5% (30)
Jeg kunne ikke så mye	20,8% (5)	45,2% (19)	36,4% (24)
Jeg kunne ingenting	12,5% (3)	7,1% (3)	9,1% (6)
Vet ikke	4,2% (1)	2,4% (1)	3,0% (2)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Kunne du noe om disse begrepene fra tidligere? - Voldelig ekstremisme

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Jeg kunne mye	16,7% (4)	21,4% (9)	19,7% (13)
Jeg kunne noe	54,2% (13)	66,7% (28)	62,1% (41)
Jeg kunne ikke så mye	16,7% (4)	7,1% (3)	10,6% (7)
Jeg kunne ingenting	8,3% (2)	2,4% (1)	4,5% (3)
Vet ikke	4,2% (1)	2,4% (1)	3,0% (2)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Kunne du noe om disse begrepene fra tidligere? - Hatkriminalitet

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Jeg kunne mye	12,5% (3)	19,0% (8)	16,7% (11)
Jeg kunne noe	66,7% (16)	66,7% (28)	66,7% (44)
Jeg kunne ikke så mye	16,7% (4)	9,5% (4)	12,1% (8)
Jeg kunne ingenting	0,0% (0)	2,4% (1)	1,5% (1)
Vet ikke	4,2% (1)	2,4% (1)	3,0% (2)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Kunne du noe om disse begrepene fra tidligere? - Høyreekstremisme

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Jeg kunne mye	4,2% (1)	14,3% (6)	10,6% (7)
Jeg kunne noe	45,8% (11)	61,9% (26)	56,1% (37)
Jeg kunne ikke så mye	37,5% (9)	23,8% (10)	28,8% (19)
Jeg kunne ingenting	8,3% (2)	0,0% (0)	3,0% (2)
Vet ikke	4,2% (1)	0,0% (0)	1,5% (1)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Kunne du noe om disse begrepene fra tidligere? - Venstreekstremisme

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Jeg kunne mye	0,0% (0)	9,5% (4)	6,1% (4)
Jeg kunne noe	41,7% (10)	47,6% (20)	45,5% (30)
Jeg kunne ikke så mye	37,5% (9)	38,1% (16)	37,9% (25)
Jeg kunne ingenting	16,7% (4)	4,8% (2)	9,1% (6)
Vet ikke	4,2% (1)	0,0% (0)	1,5% (1)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Kunne du noe om disse begrepene fra tidligere? - Religiøs ekstremisme

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Jeg kunne mye	20,8% (5)	19,0% (8)	19,7% (13)
Jeg kunne noe	50,0% (12)	71,4% (30)	63,6% (42)
Jeg kunne ikke så mye	16,7% (4)	9,5% (4)	12,1% (8)
Jeg kunne ingenting	8,3% (2)	0,0% (0)	3,0% (2)
Vet ikke	4,2% (1)	0,0% (0)	1,5% (1)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Kunne du noe om disse begrepene fra tidligere? - Terrorisme

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Jeg kunne mye	50,0% (12)	47,6% (20)	48,5% (32)
Jeg kunne noe	37,5% (9)	50,0% (21)	45,5% (30)
Jeg kunne ikke så mye	8,3% (2)	2,4% (1)	4,5% (3)
Jeg kunne ingenting	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Vet ikke	4,2% (1)	0,0% (0)	1,5% (1)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Kunne du noe om disse begrepene fra tidligere? - Fordommer

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Jeg kunne mye	41,7% (10)	40,5% (17)	40,9% (27)
Jeg kunne noe	37,5% (9)	50,0% (21)	45,5% (30)
Jeg kunne ikke så mye	12,5% (3)	7,1% (3)	9,1% (6)
Jeg kunne ingenting	4,2% (1)	2,4% (1)	3,0% (2)
Vet ikke	4,2% (1)	0,0% (0)	1,5% (1)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Kunne du noe om disse begrepene fra tidligere? - Diskriminering

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Jeg kunne mye	58,3% (14)	47,6% (20)	51,5% (34)
Jeg kunne noe	33,3% (8)	47,6% (20)	42,4% (28)
Jeg kunne ikke så mye	4,2% (1)	4,8% (2)	4,5% (3)
Jeg kunne ingenting	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Vet ikke	4,2% (1)	0,0% (0)	1,5% (1)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Kunne du noe om disse begrepene fra tidligere? - Rasisme

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Jeg kunne mye	66,7% (16)	52,4% (22)	57,6% (38)
Jeg kunne noe	25,0% (6)	47,6% (20)	39,4% (26)
Jeg kunne ikke så mye	4,2% (1)	0,0% (0)	1,5% (1)
Jeg kunne ingenting	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Vet ikke	4,2% (1)	0,0% (0)	1,5% (1)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)

Ta stilling til påstandene nedenfor - Jeg ønsker å vite hvem som er ansvarlige for nettsidene jeg besøker

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Passer svært godt	20,8% (5)	14,6% (6)	16,9% (11)
Passer godt	37,5% (9)	48,8% (20)	44,6% (29)
Passer delvis	29,2% (7)	19,5% (8)	23,1% (15)
Passer lite	8,3% (2)	2,4% (1)	4,6% (3)
Passer ikke	4,2% (1)	14,6% (6)	10,8% (7)
I alt	36,9% (24)	63,1% (41)	100,0% (65)

Ta stilling til påstandene nedenfor - Jeg ønsker å vite hva som er motivet til den som har ansvar for nettsidene jeg besøker

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Passer svært godt	16,7% (4)	12,2% (5)	13,8% (9)
Passer godt	50,0% (12)	36,6% (15)	41,5% (27)
Passer delvis	25,0% (6)	29,3% (12)	27,7% (18)
Passer lite	4,2% (1)	7,3% (3)	6,2% (4)
Passer ikke	4,2% (1)	14,6% (6)	10,8% (7)
I alt	36,9% (24)	63,1% (41)	100,0% (65)

Ta stilling til påstandene nedenfor - Jeg sjekker alltid kildene jeg bruker opp mot andre kilder

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Passer svært godt	4,2% (1)	7,3% (3)	6,2% (4)
Passer godt	41,7% (10)	12,2% (5)	23,1% (15)
Passer delvis	33,3% (8)	43,9% (18)	40,0% (26)
Passer lite	12,5% (3)	17,1% (7)	15,4% (10)
Passer ikke	8,3% (2)	19,5% (8)	15,4% (10)
I alt	36,9% (24)	63,1% (41)	100,0% (65)

Ta stilling til påstandene nedenfor - Jeg anser meg selv for å være kildekritisk

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Passer svært godt	29,2% (7)	14,6% (6)	20,0% (13)
Passer godt	16,7% (4)	22,0% (9)	20,0% (13)
Passer delvis	45,8% (11)	26,8% (11)	33,8% (22)
Passer lite	0,0% (0)	24,4% (10)	15,4% (10)
Passer ikke	8,3% (2)	12,2% (5)	10,8% (7)
I alt	36,9% (24)	63,1% (41)	100,0% (65)

Ta stilling til påstandene nedenfor - Jeg mener det er viktig å være kildekritisk

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Passer svært godt	41,7% (10)	14,6% (6)	24,6% (16)
Passer godt	37,5% (9)	36,6% (15)	36,9% (24)
Passer delvis	12,5% (3)	31,7% (13)	24,6% (16)
Passer lite	4,2% (1)	7,3% (3)	6,2% (4)
Passer ikke	4,2% (1)	9,8% (4)	7,7% (5)
I alt	36,9% (24)	63,1% (41)	100,0% (65)

Påstandene under handler om undervisningsopplegget. Ta stilling til dem. - Jeg synes undervisningsopplegget var lærerikt og spennende

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Passer svært godt	34,8% (8)	14,6% (6)	21,9% (14)
Passer godt	34,8% (8)	58,5% (24)	50,0% (32)
Passer delvis	26,1% (6)	19,5% (8)	21,9% (14)
Passer lite	4,3% (1)	2,4% (1)	3,1% (2)
Passer ikke	0,0% (0)	4,9% (2)	3,1% (2)
I alt	35,9% (23)	64,1% (41)	100,0% (64)

Påstandene under handler om undervisningsopplegget. Ta stilling til dem. - Jeg tror jeg har lært mye nytt av dette undervisningsopplegget

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Passer svært godt	30,4% (7)	14,6% (6)	20,3% (13)
Passer godt	47,8% (11)	58,5% (24)	54,7% (35)
Passer delvis	21,7% (5)	14,6% (6)	17,2% (11)
Passer lite	0,0% (0)	7,3% (3)	4,7% (3)
Passer ikke	0,0% (0)	4,9% (2)	3,1% (2)
I alt	35,9% (23)	64,1% (41)	100,0% (64)

Tror du undervisningsopplegget har påvirket dine holdninger overfor minoritetsgrupper?

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Ja, mye	0,0% (0)	4,9% (2)	3,1% (2)
Ja, litt	60,9% (14)	31,7% (13)	42,2% (27)
Nei, ikke i det hele tatt	21,7% (5)	34,1% (14)	29,7% (19)
Vet ikke	17,4% (4)	29,3% (12)	25,0% (16)
I alt	35,9% (23)	64,1% (41)	100,0% (64)

Påstandene under handler om holdninger. Ta stilling til dem. - Jeg tror jeg har blitt mer bevisst på rasisme i hverdagen

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
I stor grad	18,2% (4)	12,2% (5)	14,3% (9)
I noen grad	54,5% (12)	36,6% (15)	42,9% (27)
I liten grad	13,6% (3)	22,0% (9)	19,0% (12)
Ikke i det hele tatt	4,5% (1)	17,1% (7)	12,7% (8)
Vet ikke	9,1% (2)	12,2% (5)	11,1% (7)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Påstandene under handler om holdninger. Ta stilling til dem. - Jeg tror jeg har blitt mer bevisst på egne fordommer

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
I stor grad	22,7% (5)	9,8% (4)	14,3% (9)
I noen grad	45,5% (10)	39,0% (16)	41,3% (26)
I liten grad	18,2% (4)	22,0% (9)	20,6% (13)
Ikke i det hele tatt	4,5% (1)	12,2% (5)	9,5% (6)
Vet ikke	9,1% (2)	17,1% (7)	14,3% (9)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Påstandene under handler om holdninger. Ta stilling til dem. - Jeg tror jeg har blitt mer interessert i minoritetsgruppers livssituasjon

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
I stor grad	31,8% (7)	9,8% (4)	17,5% (11)
I noen grad	45,5% (10)	29,3% (12)	34,9% (22)
I liten grad	18,2% (4)	24,4% (10)	22,2% (14)
Ikke i det hele tatt	0,0% (0)	22,0% (9)	14,3% (9)
Vet ikke	4,5% (1)	14,6% (6)	11,1% (7)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Påstandene under handler om holdninger. Ta stilling til dem. - Jeg tror jeg har blitt mer oppmerksom på toleranse og intoleranse i samfunnet

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
I stor grad	36,4% (8)	9,8% (4)	19,0% (12)
I noen grad	40,9% (9)	43,9% (18)	42,9% (27)
I liten grad	13,6% (3)	14,6% (6)	14,3% (9)
Ikke i det hele tatt	4,5% (1)	9,8% (4)	7,9% (5)
Vet ikke	4,5% (1)	22,0% (9)	15,9% (10)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Påstandene under handler om holdninger. Ta stilling til dem. - Jeg tror jeg tenker mer over mine holdninger til mennesker som er annerledes enn meg

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
I stor grad	27,3% (6)	14,6% (6)	19,0% (12)
I noen grad	54,5% (12)	41,5% (17)	46,0% (29)
I liten grad	13,6% (3)	17,1% (7)	15,9% (10)
Ikke i det hele tatt	0,0% (0)	9,8% (4)	6,3% (4)
Vet ikke	4,5% (1)	17,1% (7)	12,7% (8)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Påstandene under handler om holdninger. Ta stilling til dem. - Jeg tror jeg kommer til å tenke mer gjennom hvilke ord jeg bruker om andre personer og grupper av mennesker

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
I stor grad	27,3% (6)	24,4% (10)	25,4% (16)
I noen grad	54,5% (12)	36,6% (15)	42,9% (27)
I liten grad	18,2% (4)	9,8% (4)	12,7% (8)
Ikke i det hele tatt	0,0% (0)	14,6% (6)	9,5% (6)
Vet ikke	0,0% (0)	14,6% (6)	9,5% (6)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Påstandene under handler om holdninger. Ta stilling til dem. - Jeg tror jeg har blitt mer tolerant overfor mennesker som tenker annerledes enn meg selv

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
I stor grad	31,8% (7)	14,6% (6)	20,6% (13)
I noen grad	54,5% (12)	36,6% (15)	42,9% (27)
I liten grad	9,1% (2)	14,6% (6)	12,7% (8)
Ikke i det hele tatt	4,5% (1)	12,2% (5)	9,5% (6)
Vet ikke	0,0% (0)	22,0% (9)	14,3% (9)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Påstandene under handler om holdninger. Ta stilling til dem. - Jeg tror jeg har blitt mer tolerant overfor mennesker som kommer fra andre kulturer enn meg selv

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
I stor grad	40,9% (9)	12,2% (5)	22,2% (14)
I noen grad	50,0% (11)	43,9% (18)	46,0% (29)
I liten grad	9,1% (2)	12,2% (5)	11,1% (7)
Ikke i det hele tatt	0,0% (0)	17,1% (7)	11,1% (7)
Vet ikke	0,0% (0)	14,6% (6)	9,5% (6)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Påstandene under handler om holdninger. Ta stilling til dem. - Jeg tror jeg har fått et større ønske om å vise motstand mot rasisme og fremmedfrykt

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
I stor grad	27,3% (6)	7,3% (3)	14,3% (9)
I noen grad	40,9% (9)	29,3% (12)	33,3% (21)
I liten grad	22,7% (5)	24,4% (10)	23,8% (15)
Ikke i det hele tatt	4,5% (1)	12,2% (5)	9,5% (6)
Vet ikke	4,5% (1)	26,8% (11)	19,0% (12)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Påstandene under handler om holdninger. Ta stilling til dem. - Jeg tror jeg har blitt mer bevisst på egne og andres fordommer og holdninger

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
I stor grad	22,7% (5)	12,2% (5)	15,9% (10)
I noen grad	54,5% (12)	36,6% (15)	42,9% (27)
I liten grad	13,6% (3)	12,2% (5)	12,7% (8)
Ikke i det hele tatt	4,5% (1)	14,6% (6)	11,1% (7)
Vet ikke	4,5% (1)	24,4% (10)	17,5% (11)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Om undervisningsopplegget - Hvordan synes du undervisningsopplegget fungerte?

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Svært godt	31,8% (7)	24,4% (10)	27,0% (17)
Godt	54,5% (12)	51,2% (21)	52,4% (33)
Delvis godt	13,6% (3)	19,5% (8)	17,5% (11)
Lite godt	0,0% (0)	2,4% (1)	1,6% (1)
Dårlig	0,0% (0)	2,4% (1)	1,6% (1)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Ta stilling til de ulike delene av undervisningsopplegget - Hvordan synes du det fungerte å jobbe sammen to og to?

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Svært godt	59,1% (13)	39,0% (16)	46,0% (29)
Godt	36,4% (8)	53,7% (22)	47,6% (30)
Verken eller	4,5% (1)	7,3% (3)	6,3% (4)
Lite godt	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Dårlig	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Ta stilling til de ulike delene av undervisningsopplegget - Hvordan synes du det fungerte å oppsummere sammen på tavla?

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Svært godt	59,1% (13)	39,0% (16)	46,0% (29)
Godt	36,4% (8)	48,8% (20)	44,4% (28)
Verken eller	4,5% (1)	12,2% (5)	9,5% (6)
Lite godt	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Dårlig	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Ta stilling til de ulike delene av undervisningsopplegget - Hvordan synes du gruppearbeid rundt casene om sinte ungdommer fungerte?

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Svært godt	31,8% (7)	34,1% (14)	33,3% (21)
Godt	59,1% (13)	46,3% (19)	50,8% (32)
Verken eller	9,1% (2)	12,2% (5)	11,1% (7)
Lite godt	0,0% (0)	4,9% (2)	3,2% (2)
Dårlig	0,0% (0)	2,4% (1)	1,6% (1)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Satt du igjen med mange ubesvarte spørsmål etter timen?

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Ja, mange	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Ja, noen få	36,4% (8)	24,4% (10)	28,6% (18)
Nei, ingen	45,5% (10)	41,5% (17)	42,9% (27)
Vet ikke	18,2% (4)	34,1% (14)	28,6% (18)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Hvordan kunne undervisningsopplegget blitt bedre?

- Jeg synes det var bra som det var.
- Satt sammen flere, og diskutert sammen.
- har ikke peiling
- vet ikke
- ingen ide
- vet ikke
- vet ikke
- Vet ikke
- vet ikke
- vet ikke, det var veldig bra
- Vet ikke

Ta stilling til påstandene nedenfor - Jeg tror på informasjonen andre mennesker gir meg

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Alltid	4,5% (1)	2,4% (1)	3,2% (2)
Som regel	77,3% (17)	58,5% (24)	65,1% (41)
Verken eller	18,2% (4)	34,1% (14)	28,6% (18)
Som regel ikke	0,0% (0)	2,4% (1)	1,6% (1)
Aldri	0,0% (0)	2,4% (1)	1,6% (1)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Ta stilling til påstandene nedenfor - Jeg tror på det jeg leser på internett

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Alltid	4,5% (1)	0,0% (0)	1,6% (1)
Som regel	36,4% (8)	41,5% (17)	39,7% (25)
Verken eller	59,1% (13)	51,2% (21)	54,0% (34)
Som regel ikke	0,0% (0)	4,9% (2)	3,2% (2)
Aldri	0,0% (0)	2,4% (1)	1,6% (1)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Ta stilling til påstandene nedenfor - Jeg tror på det jeg leser i kommentarfeltene

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Alltid	4,5% (1)	0,0% (0)	1,6% (1)
Som regel	0,0% (0)	12,2% (5)	7,9% (5)
Verken eller	63,6% (14)	56,1% (23)	58,7% (37)
Som regel ikke	31,8% (7)	19,5% (8)	23,8% (15)
Aldri	0,0% (0)	12,2% (5)	7,9% (5)
I alt	34,9% (22)	65,1% (41)	100,0% (63)

Ta stilling til disse utsagnene - Myndighetene bruker vaksiner for å kontrollere oss, ved for eksempel å sprøyte inn sporingsstoffer i oss

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Helt enig	4,5% (1)	0,0% (0)	1,6% (1)
Delvis enig	0,0% (0)	2,5% (1)	1,6% (1)
Kanskje	13,6% (3)	7,5% (3)	9,7% (6)
Delvis uenig	0,0% (0)	7,5% (3)	4,8% (3)
Helt uenig	77,3% (17)	67,5% (27)	71,0% (44)
Vet ikke	4,5% (1)	15,0% (6)	11,3% (7)
I alt	35,5% (22)	64,5% (40)	100,0% (62)

Ta stilling til disse utsagnene - Månelandingen i 1969 var falsk

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Helt enig	4,5% (1)	5,0% (2)	4,8% (3)
Delvis enig	4,5% (1)	0,0% (0)	1,6% (1)
Kanskje	22,7% (5)	17,5% (7)	19,4% (12)
Delvis uenig	4,5% (1)	5,0% (2)	4,8% (3)
Helt uenig	59,1% (13)	52,5% (21)	54,8% (34)
Vet ikke	4,5% (1)	20,0% (8)	14,5% (9)
I alt	35,5% (22)	64,5% (40)	100,0% (62)

Ta stilling til disse utsagnene - Den amerikanske regjeringen sto bak terrorangrepet 9/11

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Helt enig	4,5% (1)	7,5% (3)	6,5% (4)
Delvis enig	0,0% (0)	2,5% (1)	1,6% (1)
Kanskje	18,2% (4)	10,0% (4)	12,9% (8)
Delvis uenig	18,2% (4)	10,0% (4)	12,9% (8)
Helt uenig	50,0% (11)	52,5% (21)	51,6% (32)
Vet ikke	9,1% (2)	17,5% (7)	14,5% (9)
I alt	35,5% (22)	64,5% (40)	100,0% (62)

Ta stilling til disse utsagnene - Den hvite stripen bak fly er kjemisk røyk som spredt med vilje, for å kontrollere oss

Krysset med: Hvilket klasstrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Helt enig	4,5% (1)	5,0% (2)	4,8% (3)
Delvis enig	4,5% (1)	0,0% (0)	1,6% (1)
Kanskje	4,5% (1)	5,0% (2)	4,8% (3)
Delvis uenig	9,1% (2)	5,0% (2)	6,5% (4)
Helt uenig	63,6% (14)	70,0% (28)	67,7% (42)
Vet ikke	13,6% (3)	15,0% (6)	14,5% (9)
I alt	35,5% (22)	64,5% (40)	100,0% (62)

Eventuelt annet du ønsker å oppgi

neida

nei trosje det

neh

no

:)

NEI

Samlet status

Krysset med: Hvilket klassetrinn går du på?

	VG1	VG2	I alt
Ny	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Distribuert	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Noen svar	8,3% (2)	4,8% (2)	6,1% (4)
Gjennomført	91,7% (22)	95,2% (40)	93,9% (62)
Frafalt	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
I alt	36,4% (24)	63,6% (42)	100,0% (66)