

## Forebygging av radikalisering og ekstremisme i skolen

Hvordan arbeider Dembra nasjonalt og lokalt med forebygging av radikalisering, ekstremisme og ekstreme ytringer?

Thea Myra Haukelid

VEILEDER

Irene Trysnes

**Universitetet i Agder, 2023**

Masterfordypning i samfunnskunnskap, lektorutdanning 8-13

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

## **Forord**

Et 5-årig masterprogram i Lektorutdanning trinn 8-13 ved Universitetet i Agder står nå ved veis ende. I forbindelse med masteroppgaven er det flere som fortjener en takk. Først vil jeg takke min gode veileder Irene Trysnes. Takk for god hjelp, åpenhet, engasjement, faglige dyktighet og konstruktive tilbakemeldinger – det er noe jeg har satt utrolig stor pris på!

Jeg vil rette en stor takk til Dembra i Agder og veilederne som jobber her. Takk for at dere har latt meg følge dere, og observere arbeidet dere har gjort i vår. Det har vært både givende, lærerikt og spennende. Og ikke minst takk til skolen som har latt meg observere hos dere, takk til alle lærerne som har tatt meg imot med åpne armer, og takk til flotte elever som har bidratt. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten dere.

Jeg vil også takke nære venner, familie og ektemann for å ha hatt troen på meg, oppmuntret meg og kommet med støttende ord. Takk til de som har hjulpet med korrekturlesing og et faglig engasjement for temaet som har ført til gode diskusjoner og refleksjoner. Takk til min ektemann, som har stått stødig som fjell i en periode med jobb i videregående skole og master om hverandre.

Thea Myra Haukelid  
Kristiansand, juni 2023

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer kan forebygges i skolen. Oppgaven tar mer konkret sikte på å forske på hvordan Demokratisk medborgerskap mot rasisme og antisemittisme (Dembra) nasjonalt og lokalt arbeider med forebygging av radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer.

Demokratisk medborgerskap mot rasisme og antisemittisme har som mål å styrke skolene i arbeidet mot fordommer og gruppefiendtlighet som rasisme, antisemittisme, muslimfiendtlighet og ekstremisme (Dembra, u.å.a). Følgende problemstilling undersøkes: *Hvordan arbeider Dembra nasjonalt og lokalt med forebygging av radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer?*

Metodene denne masteroppgaven bygger på er kvalitativ dokumentanalyse og deltagende observasjon. Jeg har foretatt en dokumentanalyse av 17 utvalgte undervisningsopplegg hentet fra Dembras nettsider. I oppgaven omtales disse som Dembras arbeid nasjonalt. Den deltagende observasjonen ble foretatt på en skole som var engasjert i et Dembraarbeid. Her har jeg observert og deltatt på samlinger i regi av Dembrakoordinator og dembraveiledere i Agder. I tiden fra januar til april 2023 har jeg deltatt på fire samlinger med dembraveilederne og den observerte skolen, alt fra møter med både personalet på skolen, foresatte og elever.

Studiens sentrale funn er at Dembra nasjonalt arbeider med forebygging gjennom undervisningsopplegg, veiledninger og artikler, med et stort fokus på demokratiopplæring, kritisk tenkning og etisk bevissthet. Dembra lokalt vektlegger forebygging som et samarbeid mellom elever, lærere og foresatte, gjennom konkrete tiltak som har som mål å forebygge utenforskap og ekstreme og hatefulle ytringer. På mange måter kan det sies at Dembra nasjonalt svarer på «*hvorfor-spørsmål*», med fokus på det verdimessige og bevisstgjørende, mens dembra lokalt fokuserer på «*hvordan*» gjennom konkrete tiltak. Disse tiltakene kan være internasjonal dag, aktivitetsdager, åpen kantine med mer.

Et sentralt funn i studien er at forebygging av radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer er et komplisert fenomen, og krever mye forkunnskap, kompetanse og forberedelse. Disse begrepene kan forstås også ulikt, og de er avhengige av situasjon og kontekst. I løpet av feltarbeidet kom det frem at det forebyggende arbeidet er noe som kommer i tillegg til alt annet en lærer skal gjøre i sitt yrke. Dermed var «*gratis*» undervisningsopplegg, eller ferdigproduserte opplegg som er enkle å gjennomføre og ikke krever for mye forberedelse,

noe lærerne i studiet ønsket. Funn fra studien viser også at denne tematikken imidlertid krever høy kompetanse fra lærerens side.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	2
<b>Sammendrag</b> .....	3
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	5
<b>1.0 Innledning</b> .....	7
1.1 Problemstilling og avgrensning.....	8
1.2 DEMBRA – Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme.....	8
1.3 Oppgavens struktur.....	9
<b>2.0 Styringsdokumenter i skolen</b> .....	11
2.1 Opplæringsloven.....	11
2.2 Overordnet del.....	12
<b>2.2.1 Demokrati og medborgerskap</b> .....	12
<b>2.2.2 Kritisk tenkning og etisk bevissthet</b> .....	12
<b>2.2.3 Folkehelse og livsmestring</b> .....	13
<b>3.0 Teori</b> .....	14
3.1 Begrepsavklaring.....	14
<b>3.1.1 Radikalisering</b> .....	14
<b>3.1.2 Ekstremisme</b> .....	17
3.2 Forebygging av radikalisering og ekstremisme.....	18
<b>3.2.1 Forebygging som styrking av resiliens</b> .....	18
<b>3.2.2 Forebygging på primær-, sekundær- og tertiærnivå</b> .....	24
<b>3.2.3 Forskning på kritisk tenkning som vern mot radikalisering</b> .....	27
<b>3.2.4 Forskning på demokratiopplæring som forebyggende i skolen</b> .....	30
<b>4.0 Metodisk tilnærming</b> .....	33
4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	33
4.2 Valg av metode.....	34
<b>4.2.1 Kvalitativ dokumentanalyse</b> .....	35
<b>4.2.2 Deltagende observasjon</b> .....	36
4.3 Metodisk kvalitetssikring.....	38
<b>4.3.1 Reliabilitet</b> .....	38
<b>4.3.2 Validitet</b> .....	39
4.4 Etiske hensyn og anonymisering av skole og informanter.....	40
4.5 Innhenting av data og analyseprosessen.....	41
<b>4.5.1 Innhenting av data og analyseprosessen – dokumentanalyse</b> .....	41
<b>4.5.2 Innhenting av data og analyseprosessen – deltagende observasjon</b> .....	42

<b>5.0 Empiri, analyse og drøfting</b> .....	44
5.1 Dembra nasjonalt – en oversikt .....	44
5.2 Diskusjon av forebyggende tiltaks mål .....	46
<b>5.2.1 Forebygging av rasisme og «oss-dem»-tenkning</b> .....	47
<b>5.2.2 Forebygging av tro på «fake news»</b> .....	49
<b>5.2.3 Forebygging av fordommer</b> .....	52
<b>5.2.4 Demokratiopplæring</b> .....	56
<b>5.2.5 Forebygging av hatefulle og ekstreme ytringer</b> .....	59
<b>5.2.6 Forebygging av radikaliserings, ekstremisme og terrorisme</b> .....	63
<b>5.2.7 Oppsummering av funn – Dembra nasjonalt</b> .....	67
5.3 Dembra lokalt – mine funn i lys av feltarbeidet .....	69
<b>5.3.1 Personal-dembragruppermøte</b> .....	69
<b>5.3.2 Foreldremøte</b> .....	72
<b>5.3.3 Elev-dembragruppermøte og informasjonsrunde</b> .....	73
<b>5.3.4 Personalmøte</b> .....	75
<b>5.3.5 Oppsummering av funn – Dembra lokalt</b> .....	80
<b>6.0 Diskusjon</b> .....	82
6.1 Dembra nasjonalt og lokalt – samme innhold og metoder, eller? .....	82
6.2 Spennet mellom forebygging og avdekking av radikaliserings og demokratiopplæring .....	85
6.3 Idealet om nulltoleransen .....	86
6.4 En kritisk tilnærming til resiliensbygging .....	87
<b>7.0 Konklusjon</b> .....	90

## 1.0 Innledning

22. juli 2023 markerer at det er tolv år siden terrorangrepene på Regjeringskvartalet og Utøya rystet Norge. I kjølvannet av denne datoen har det blitt økt oppmerksomhet på ekstremisme, terrorisme og radikaliserings i Norge. Justis- og beredskapsdepartementet peker på forebygging som et viktig tiltak for at hendelser som 22. juli ikke skal skje igjen. I Nasjonal Veileder for forebygging av radikaliserings og ekstremisme påpekes det at «forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme er en viktig samfunnsoppgave som må utføres på tvers av samfunnssektorer og fagområder» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Av aktuelle tiltak som nevnes i veiledningen, står forebyggende tiltak i skolen som første punkt (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10). Med andre ord har skolen en viktig og sentral rolle i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og ekstremisme.

Statsviteren Claudia Lenz uttrykker følgende når det kommer til skolens rolle i forebygging av radikaliserings og ekstremisme:

Det finnes ingen fasitsvar og ferdige oppskrifter for hvordan skolen kan bidra til å hindre at enkelte radikaliseres og begår voldelige handlinger. Likevel ser man at mye kan avverges, dersom skolen sørger for at eleven opplever tilhørighet og får ta del i et konstruktivt samspill med andre (Lenz, 2021, avsn. 1).

Her settes skolen i en viktig posisjon når det kommer til forebyggende arbeid mot radikaliserings og ekstremisme, samtidig som det fremheves at her finnes det ikke et fasitsvar. Med andre ord er det flere måter forebyggende arbeid kan gjøres på, og dette har blitt et viktig perspektiv gjennom hele masteroppgaven.

Tidligere forskning viser et stort fokus på forebyggende arbeid, blant annet gjennom demokratiopplæring (Mattsson, 2018; Sjøen, 2019). Imidlertid er det mindre forskning på hvordan konkrete skoler arbeider med forebygging, og det er forsket lite på undervisningsopplegg om forebygging. Dette er tematikken jeg interesserer meg for, og kunnskapshullet jeg ønsker å fylle.

## 1.1 Problemstilling og avgrensning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan Dembra nasjonalt og lokalt arbeider med forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Problemstillingen har blitt formulert slik: «*Hvordan arbeider Dembra nasjonalt og lokalt med forebygging av radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer?*» Gjennom dokumentanalyse av undervisningsopplegg fra Dembra, har målet vært å undersøke hvordan forebygging av radikaliserings og ekstremisme ser ut i oppleggene, hva det fokuseres på og hvilke tiltaksmål disse inneholder. Gjennom feltarbeidet har jeg observert Dembraarbeid lokalt, med mål om å finne ut hvordan forebygging av ekstreme ytringer faktisk kan se ut på en skole i Agder.

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å benytte Dembra som hovedkilde for å undersøke forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen. Det finnes flere andre organisasjoner eller kilder jeg kunne trukket inn for å få et mer helhetlig og større blikk på temaet. Et eksempel er Plattform, et tverrinstitusjonelt samarbeid mellom politiet og kommuner i Agder, som også arbeider målrettet for å forebygge radikaliserings og ekstremisme. I problemstillingen for oppgaven har jeg begrenset utvalget til Dembra, noe jeg var nødt til med hensyn til oppgavens omfang. Bakgrunnen for dette valget har også vært at Dembra ble opprettet som et svar på en etterspørsel av Regjeringa, på bestilling og oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet (Dembra, u.å.a).

## 1.2 DEMBRA – Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme

I rapporten «Det kan skje igjen» med Inge Eidsvåg i spissen ble det utviklet en rekke forslag til hvordan antisemittisme og rasisme kan bekjempes i skolen. Et av forslagene understreket behovet for å utvikle et helhetlig pedagogiske program rettet mot rasisme og antisemittisme:

Alle 9. og 10. trinn på ungdomsskolene bør ha et obligatorisk program mot rasisme og antisemittisme. Programmet bør involvere foreldre/foresatte og ha fokus på foreldrenes viktige rolle i arbeidet mot rasisme og antisemittisme. Programmet bør være prosjektorientert slik at elevene blir aktivt involvert. Kreative metoder som skrijving, teater, film, dans, billedkunst og musikk bør brukes, samtidig som opplegget må være kunnskapsbasert (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 55).

Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme ble opprettet i 2012. Dembra er et tilbud om kompetanseutvikling, og skal støtte skoler i arbeidet mot rasisme, antisemittisme og



udemokratiske holdninger (Dembra, 2016, s. 8). En måte Dembra gjør dette på, er å publisere hefter som tilbyr kompetanseheving angående forebyggingsarbeid i skolen. Både tidligere og nåværende kunnskapsministre har uttrykt hva demokratisk forståelse i skolen kan bidra med. I 2016 pekte daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen på at å styrke demokratisk forståelse i skolene er viktig, fordi «[...] Det er et svar på et samfunn som kommer til å bli mer mangfoldig, og hvor truslene mot demokratiet har økt i form av økt ekstremisme og radikaliserings.» (Dembra, 2016, s. 9). Videre pekte Jan Tore Sanner i Dembras publikasjon nr. 2 på hvor viktig fellesskapet er i skolen, der mangfoldet og dialog mellom lærere og elever står i fokus. I tillegg fremhevet han behovet for at lærere tør å gå inn i vanskelige og betente spørsmål (Dembra, 2019, s. 4-5). I Dembras siste publikasjon fra 2020 har kunnskapsminister Guro Melbye presentert et syn på fagfornyelsen, og også hevdet at Dembra kan bli en viktig bidragsyter i den norske skolen, og kan virke som en inspirasjonskilde for lærere i forebyggingsarbeid (Dembra, 2020, s. 4-5).

Dembra har også en digital nettside med en ressursbank hvor det ligger ute offisielle undervisningsopplegg som kan tas i bruk av alle lærere. Her kan man finne forslag til aktiviteter, klasseromsøvelser og andre verktøy som kan brukes i undervisningen. På Dembras nettside står det at «kjernen i Dembra er å forebygge utenforskap og udemokratiske holdninger gjennom å bygge demokratisk kompetanse, med inkludering og deltakelse, kritisk tenkning og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper» (Dembra, u.å.a).

Undervisningsoppleggene er delt opp i temaer, som er gruppetenkning, gruppebaserte skjellsord, rasisme, kildekritikk med mer. Det er disse undervisningsoppleggene denne oppgaven baserer seg på, hvor jeg har analysert og diskutert 17 utvalgte undervisningsopplegg.

### **1.3 Oppgavens struktur**

Oppgaven er strukturert i 5 deler bestående av 7 kapitler. Del 1, det første kapitlet, tar for seg innledning, problemstilling og avgrensning og en presentasjon av Demokratisk medborgerskap mot rasisme og antisemittisme (heretter Dembra). Formålet med del 1 er å innlede oppgaven og aktualisere temaet. Del 2, bestående av kapittel 2 presenterer skolens styringsdokumenter, læreplanverkets overordnede del og opplæringsloven. Dette legger grunnlaget for forskningen og teorien som ellers brukes i oppgaven. Del 3, består av kapittel 3 og presenterer den teoretiske forankringen oppgaven bygger på. Her vil det trekkes inn teori om forebygging på primær-, sekundær- og tertiærnivå, samt teori om resiliens, og tidligere

forskning på kritisk tenkning og demokratiopplæring som vern mot radikaliserings-, ekstremisme og ekstreme ytringer. Kapittel 4, metodekapitlet, tilsvarer den fjerde delen og har som mål å beskrive metodiske valg, og reflektere over styrker og svakheter ved disse. Del 5 består av kapittel 5 og 6, som presenterer empiriske funn og analyse av datamaterialet. Funnene vil bli drøftet både som Dembra nasjonalt og lokalt hver for seg, og deretter drøftes sammenhengen mellom dem. Videre vil oppgaven avslutte med en konklusjon.

## 2.0 Styringsdokumenter i skolen

Denne delen har som mål å presentere skolens styringsdokumenter. Som tidligere påpekt, har skolen en sentral rolle i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer (Lenz, 2021). I kapittel 2.1 vil jeg redegjøre for opplæringsloven, mens kapittel 2.2 presenterer overordnet del og de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, kritisk tenkning og etisk bevissthet, folkehelse og livsmestring.

### 2.1 Opplæringsloven

Janicke Heldal Stray poengterer at formålsparagrafen for opplæringen gir oss et bilde av hva skolens formål er, og hvilke overordnede målsettinger det norske samfunnet har for skolen (Stray, 2011, s. 75). Det gir oss et bilde av hva skolen skal føre med seg av verdier og holdninger. Innledningsvis fremheves det at skolen skal åpne dørene mot verden og fremtiden, at elevene skal få kulturell og historisk innsikt, og det multikulturelle samfunnet verdsettes (Stray, 2011, s. 86).

Formålsparagrafen fremhever at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Her er det liten tvil om at opplæringa skal fremme demokrati, og demokratimandatet blir derfor viktig. For det første understrekes «innsikt i kulturelt mangfold», noe som kan leses som respekt for alle medlemmer uavhengig av rase, kultur og tro. For det andre understrekes det at likestilling skal fremmes, noe som bør leses som respekt for ulikhet (Stray, 2011).

Ifølge Opplæringsloven §9A har elevene rett til et godt og trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, §9A-2), i tillegg til at «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» og «skolen skal forebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane» (Opplæringslova, 1998, §9A-3). Årsaken til at jeg ønsker å trekke frem diskriminering og trakassering, er fordi ekstreme holdninger kan komme til syne i form av utsagn som for noen kan virke diskriminerende og trakasserende, for eksempel hatytringer på bakgrunn av kjønn, seksualitet og nasjonalitet.

## **2.2 Overordnet del**

Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget skolen skal ha, og beskriver grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). I denne delen skal jeg redegjøre for hvordan overordnet del beskriver grunnsynet som preger pedagogisk praksis knyttet til forebygging av radikaliserings og ekstremisme.

### **2.2.1 Demokrati og medborgerskap**

Skolen har et demokratisk samfunnsmandat, som innebærer at skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). En årsak til at demokratisk medborgerskap har fått mye oppmerksomhet, kan være at mennesker fra ulike bakgrunn, kulturelle tradisjoner og verdier lever tett på hverandre. Et demokratisk ideal er et samfunn der alle blir inkludert og respektert.

Videre skal demokrati og medborgerskap gi elever kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper, og de skal lære å tenke kritisk, håndtere meningsbrytninger og respektere uenigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Hvis ambisjonen til skolen er å fremme demokrati, er det viktig at skolen er et sted der elevene kan ytre seg. Lærerens rolle i dette er helt avgjørende, og det vil være hensiktsmessig å ønske ytringer i klasserommet velkommen, og legge til rette for at dette er noe som kan gjøres i uten at man skal bli dømt. Videre fremheves det at skolen skal være et sted der elever møter demokrati i praksis. De skal føle at de blir lyttet til, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem og deres skolehverdag. Dette skal oppleves gjennom for eksempel elevråd, og dialogen mellom lærer og elev og mellom skole og hjem er særdeles viktig her (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Årsaken til at dette er relevant i min forskning, er at skolen har en forebyggende rolle blant annet gjennom skolens grunnleggende demokrati- og dannelsesmandat. En måte skolen kan drive forebyggende arbeid, er gjennom bygging av demokratisk kompetanse og motstandskraft.

### **2.2.2 Kritisk tenkning og etisk bevissthet**

Ifølge Læreplanverkets overordnede del skal opplæringen «gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning», som innebærer å «bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og

kunnskapsformer.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Opplæringsloven (Lovdata, 1998) slår fast at det å lære elevene å tenke kritisk er noe av det største ansvaret vi har som lærere.

Ifølge Ahmed og Nustad (2017) er kritisk tenkning en forutsetning for at elevene ikke skal utvikle tanker og handlinger som er skadelige for samfunnet. Særlig relevant innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme, er det at kritisk tenkning kan bidra til at man blir innforstått med at det finnes flere virkeligheter, sannheter, perspektiver og forståelser (Ahmed & Nustad, 2017). Ser vi tilbake på definisjonen av radikaliserings og ekstremisme, kjennetegnes dette av et svart-hvitt-syn på virkeligheten der man har én sannhet. Det Ahmed og Nustad (2017) skriver vil bety at gjennom utdanning som fremmer kritisk tenkning, vil man kunne motarbeide denne virkelighetsforståelsen, og dermed også motarbeide ekstreme holdninger og radikaliserings.

### **2.2.3 Folkehelse og livsmestring**

I overordnet del under folkehelse og livsmestring står det at «temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan knyttes til verdivalg og mening med livet.

Videre i oppgaven redegjør jeg for ulike forebyggingsroller med fokus på skolens rolle. Jeg kommer inn på forebygging gjennom resiliens, forebygging på primær-, sekundær- og tertiærnivå, og kritisk tenkning, demokrati og medborgerskap som vern mot radikaliserings og ekstremisme. Målet her er å vise hvor skolen kan plasseres som forebygger, og hva skolens rolle i dette arbeidet er.

## **3.0 Teori**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teoretiske perspektiver som vil anvendes i analysen og drøftingen av materialet. Først vil jeg redegjøre for sentrale begreper; radikaliserings og ekstremisme. Begrepene er del av oppgavens problemstilling, og oppgavens hensikt er å nærme seg forebygging av radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer. Dermed vil de ulike forståelsene og definisjonene av disse begrepene være avgjørende for funnene i prosjektet. Til slutt vil jeg presentere teori omkring skolens bidrag til forebygging av radikaliserings og ekstremisme.

I oppgaven vil jeg trekke frem fire perspektiver på forebygging av radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer i skolen. Maria Inkeri Olsen og Karen Marie Traavik (2010) sine perspektiver innenfor resiliensbygging hos elever være sentrale. Anne Grete Danielsen (2004) sin forskning på resiliensbygging i skolen og Lynn Davies (2009; 2014; 2016; 2018) sin teori om demokratisk resiliens, vil gi ytterligere perspektiver på radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer i skolen. Videre vil teori om forebygging på primær-, sekundær- og tertiærnivået bidra til en forståelse for hva slags nivå skolen ligger på i det forebyggende arbeidet. Til slutt vil Martin Sjøen (2019), Sissel Jore (2019) og Christer Mattsson (2018) med sine ulike forskningsbidrag innenfor kritisk tenkning og demokratisk medborgerskap, bidra til en forståelse av hvordan de tverrfaglige temaene i LK20 kan støtte opp om et slikt forebyggende arbeid.

### **3.1 Begrepsavklaring**

Begrepene radikaliserings og ekstremisme står som nevnt sentralt i denne oppgaven. Dette er viktige, men også omstridte begrep som ikke har en entydig definisjon. I denne delen vil jeg presentere ulike teoretiske perspektiver på radikaliserings og ekstremisme.

#### **3.1.1 Radikaliserings**

Radikaliserings og radikaliseringsprosesser kan defineres på flere måter, og det er flere teoretiske perspektiver knyttet til disse begrepene. Ahmed og Obaidi (2020) fremhever to dimensjoner ved radikaliserings; den kognitive og den atferdsmessige. Kognitiv radikaliserings hevdes å omhandle prosessen der et individ i økende grad støtter politiske ideer, tro og verdier som står i motsetning til grunnleggende verdier og normer i samfunnet. Atferdsradikaliserings

presenteres derimot som prosessen med å delta i ekstreme aktiviteter, som kan være voldelige og ulovlige eller ikke-voldelige og lovlige handlinger (Ahmed & Obaidi, 2020). Her står det handlingsmessige i fokus, der et individ kan føle forpliktelse til å delta i direkte handling. Dette skiller seg fra den kognitive dimensjonen, som er mer opptatt av enkeltindividet i prosessen.

Den norske filosofen Lars Gule (2019) presenterer radikaliseringsbegrepet som et omstridt begrep da definisjonen og forståelsen av begrepet har endret seg. Videre skiller han mellom den historiske og den dagligdags forståelsen av begrepet. Den historiske forståelsen vektlegger radikaliseringsbegrepet som en bevegelse fra høyre mot venstre innenfor det politiske feltet, og blir egentlig ikke sett på som noe ekstremt (Gule, 2019, s. 9). Dette står i motsetning til den dagligdags forståelsen, der det vektlegges at radikaliseringsbegrepet innebærer å være villig til å utøve vold for å oppnå politiske eller ideologiske mål (Gule, 2019, s. 9). Dette peker på et perspektiv om at radikaliseringsbegrepet er sosialt konstruert, i og med at definisjonen har forandret seg i løpet av historien.

Hvordan begrepet radikaliseringsbegrepet har endret seg gjennom tiden belyses også av sosiologen Donatella della Porta (2018, s. 462). Hun fremhever at forskere har pekt på endringen av betydningen «radikal», som historisk indikerte bevegelser og partier som talte for demokratiske institusjoner. Mens radikaliseringsbegrepet nylig har fått en ambivalent betydning der bruk av voldelige midler tillates. Ahmed og Obaidi (2020) peker også på at betydningen av radikaliseringsbegrepet varierer ut fra hvilken kontekst det er snakk om. På bakgrunn av dette vil det være viktig å være konkret, og ikke bruke radikaliseringsbegrepet som et absolutt begrep. Videre peker forfatterne på at ulike grupper og mennesker definerer radikaliseringsbegrepet forskjellig (Ahmed & Obaidi, 2020).

Et relasjonelt perspektiv på radikaliseringsbegrepet påpekes av della Porta i artikkelen *Radicalization: A Relational Perspective* (2018). I denne artikkelen kommer det frem at radikaliseringsbegrepet kommer fra interaksjoner mellom individer, grupper og institusjonelle aktører (della Porta, 2018, s. 463). Perspektivet hevdes i artikkelen å være godt egnet til å beskrive radikaliseringsbegrepet, da fenomenet ofte oppstår som følge av interaksjon og kommunikasjon mellom nettverk med felles identiteter (della Porta, 2018, s. 463).

Statsviteren Claudia Lenz (2021) fremhever i artikkelen *Skolens bidrag til forebygging av radikaliseringsbegrepet og voldelig ekstremisme* en annen måte å forstå begrepet radikaliseringsbegrepet på. Her

knyttes begrepene radikaliserings og radikal tett sammen, og det poengteres at radikale holdninger ikke nødvendigvis er problematisk eller farlig for samfunnet (Lenz, 2021). Disse radikale holdningene kan på den andre siden føre til en virkelighetsoppfatning som er ensrettet, og som setter virkeligheten i motsetningskategorier som for eksempel «vi og de andre.» Dette kan igjen føre til aksept for mer drastiske midler for å endre samfunnet etter de ideologiske og politiske forestillingene (Lenz, 2021).

En annen måte å definere radikaliserings på er å se på det som en prosess. Ifølge Martin Meggele Sjøen og Sissel Haugdal Jore (2019, s. 270) handler radikaliserings om at et individ internaliserer opposisjonelle og udemokratiske holdninger over tid, gjennom en prosess. Ahmed & Obaidi (2020) presenterer også en forståelse av radikaliserings som en prosess med følgende elementer:

- Å bli mottakelig for radikaliserings
- Å orientere seg mot en spesifikk type for radikaliserings
- Å bli et medlem og engasjere seg i radikale grupper/bevegelser
- Å delta i ekstreme handlinger

Lenz (2021) påpeker at forskning viser at disse elementene ikke først og fremst er steg på en vei som går i en retning, men at radikaliserings kan snus og stoppes på hvert av disse elementene. Sentralt her er skolens rolle som forebyggende arena gjennom demokratiopplæring, kritisk tenkning og andre forebyggende tiltak, er sentralt. Videre peker Lenz (2021) på at det finnes underliggende faktorer som kjennetegner mange radikaliseringsprosesser: 1) en opplevelse av å ikke kunne påvirke eget liv og det som angår ens liv, 2) en opplevelse av å bli tråkket ned på og ydmyket, 3) en opplevelse av utenforskap og marginaliserings. Dette er subjektive opplevelser av grunnleggende og menneskelige behov som ikke oppfylles (Lenz, 2021). Ved å møte disse underliggende faktorene, kan det virke forebyggende mot radikaliserings.

De ulike forståelsene av radikaliserings som er beskrevet her, danner grunnlaget for hvordan radikaliserings defineres i denne oppgaven. Sjøen og Jore (2019) definerer radikaliserings som en prosess som kan lede individer mot voldelig ekstremisme og terrorisme (s.270). Det handler om vilje til å bruke vold for å nå et politisk, ideologisk eller religiøst mål. Forståelsen av begrepet radikaliserings som ligger til grunn i denne oppgaven, er at radikaliserings er en prosess som kan stoppes og snus før ekstreme handlinger og vold forekommer. Det er som nevnt også her skolens forebyggende rolle kommer inn, hvordan radikaliserings kan hindres og



snus gjennom demokratiopplæring i skolen, kritisk tenkning og etisk bevissthet, folkehelse og livsmestring.

### **3.1.2 Ekstremisme**

Dianne Gereluk (2012) hevder at ekstremisme innebærer en gruppe eller et individ som tar en ekstrem posisjon fra det som er normen, eller gjør en ekstrem handling (s. 7). Denne definisjonen av ekstremisme har mye til felles med Gules (2019) definisjon av ekstremisme. Denne definisjonen markerer også et skille mellom det ekstreme og ikke-ekstreme, eller «normale», og hevder at dette ofte er noe som ses i sammenheng med hverandre (Gule, 2019, s. 8). Ifølge Lenz (2021) kan en slik forståelse av ekstremisme fremstå problematisk, fordi det som anses som «normalt» kan variere fra kontekst til kontekst. Dette vil da også bety at hva som anses som ekstremt vil variere i ulike situasjoner og kontekster.

Et annet perspektiv på ekstremisme kobler begrepene ekstremisme og vold sammen (Lenz, 2021). Bjørge og Gjelsvik (2015) redegjør for at ekstremismebegrepet kan knyttes til en vilje til å bruke vold som virkemiddel for å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål (s. 14-15). Dette kan ses i likhet med det Sjøen og Jore (2019) hevder at radikaliseringsprosessen er, nemlig en prosess som fører til at mennesker utvikler ekstreme holdninger og eventuelt ekstreme handlinger. Her knyttes begrepene radikaliseringsprosessen og ekstremisme til vold, og i tillegg terrorisme.

Et perspektiv som kobler ekstremisme til ikke-voldelige handlinger og atferd blir sentralt for denne oppgaven. Ahmed & Nustad (2017) peker på at ikke alle mennesker med ekstreme holdninger utfører vold. På andre siden hevder Ahmed og Obaidi (2020) at det er få med radikale overbevisninger som ikke i tillegg har en voldelig oppførsel, og på denne måten belyser de et behov for en begrepsdistinksjon der ekstremisme, radikaliseringsprosessen og terrorisme ikke defineres som ett og samme begrep. Radikaliseringsprosessen forstås her som en prosess der individet går fra å være mottagelig for radikaliseringsprosessen til å faktisk delta i ekstreme handlinger (Ahmed & Obaidi, 2020). Terrorisme forstås som illegitim bruk av vold for politiske formål (Bjørge & Gjelsvik, 2015, s. 17), mens ekstremisme som noe som innebærer ikke-voldelige handlinger, mer spesifikt ekstreme og hatefulle ytringer. En definisjon på ekstreme ytringer, kan være holdninger som uttrykker intoleranse overfor andre sine synspunkter, og en tendens til å oppføre seg voldelig (Wintrobe, 2006; henvist til i Trysnes & Skjølberg, 2019, s. 53). I

denne oppgaven forstås ekstreme og hatefulle ytringer som rasistiske og hatefulle ytringer, trusler, gruppebaserte skjellsord og kontroversielle ytringer.

## **3.2 Forebygging av radikaliserings og ekstremisme**

Dette delkapitlet har til formål å presentere ulike teoretiske perspektiver på forebygging av radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer. For det første presenteres en resiliensstilnærings til forebygging av radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer. Videre fremheves forebygging på primær-, sekundær- og tertiærnivå, der det redegjøres for at forebygging kan foregå på ulike nivåer. Til slutt presenteres tidligere forskning på både kritisk tenkning som vern mot radikaliserings, og forskning på demokratiopplærings som forebyggende i skolen.

### **3.2.1 Forebygging som styrking av resiliens**

I denne delen vil jeg redegjøre for resiliensstilnærings til forebygging av radikaliserings og ekstremisme. For å komme nærmere inn på dette anser jeg det som relevant å definere selve begrepet resiliens. Deretter kommer jeg inn på hvordan resiliensstilnærings kan se ut i skolen, og hvordan skolen kan skape resiliens hos elever. Til slutt vil jeg greie ut om kritikk rettet mot resiliensstilnærings, med hensikt å få en bredere forståelse for teorien.

Michael Rutter er en av de fremste forskerne innenfor resiliensbegrepet, og definerer det på følgende måte:

Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik (Rutter, 2000, henvist i Olsen & Traavik, 2010, s. 27).

Eksempler på situasjoner som innebærer stor risiko for å utvikle problemer og avvik kan være å ha vært utsatt for mobbing og omsorgssvikt, og resiliens handler derfor om hvordan de unge som har opplevd dette klarer å håndtere vanskelige situasjoner på en tilfredsstillende måte (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Videre peker Anne Grete Danielsen (2004, s. 2) på at resiliens er et perspektiv på et individs utvikling som orienteres mot ressurser og muligheter. Begrepet pekes derimot på som svært bredt og flertydig, noe som har møtt kritikk fra noen forskere, og som andre forskere har på som nyttig (Danielsen, 2004, s. 3).

Resiliens pekes på i artikkelen som en utviklingsprosess og ikke et personlighetstrekk, noe som betyr at begrepet ikke sier noe om en hel person og det hevdes å være feil å bruke betegnelsen «resiliente barn» (Danielsen, 2004, s. 3). Dermed kan en ikke kontrollere eller måle hvilke elever som har fullstendig motstandskraft mot sårbarhetsfaktorer og hvem som ikke har det. En elev som viser motstandsdyktighet mot én sårbarhetsfaktor har ikke nødvendigvis utviklet resiliens mot alle faktorene som kan fremme en radikaliseringsprosess eller ekstreme holdninger.

Antonovskys teori om opplevelse av mening og sammenheng er mye av grunnlaget som resilienstenkningen bygger på (Olsen & Traavik, 2010, s. 29). Han utviklet begrepene salutogenese og patogenese, som er svært beslektet med resilienstenkningen. Patogenese blir forklart som «fullstendig sykdom» og hva som skaper sykdom, mens salutogenese forklares som «fullstendig helse» og hva som bidrar til helse. Meningsdannelse blir sett på som en grunnleggende faktor for å oppnå salutogenese, og fravær av mening og sammenheng fører til patogenese. Årsaken til at dette kan knyttes til resiliensbegrepet, er at en ung person som har gjennomgått et traume, gjerne kan føle på fravær av mening, tilhørighet og forståelse (Olsen & Traavik, 2010, s. 30). Det er i denne situasjonen avgjørende med et godt støtteapparat som kan være med på å skape resiliens og en form for salutogenese, altså «fullstendig helse.» Det er også her skolens rolle kommer inn, og kan bidra til resiliens ved å være et godt støtteapparat, for eksempel gjennom å gi oppmuntring, vise omsorg, lytte og se elevene, og drive med inkluderende undervisning.

For å bygge resiliens hos barn og unge, er det relevant å også se på hva som kjennetegner barn og unge med god resiliens. For det første kan egenskaper hos vedkommende være avgjørende, med tanke på selvoppfatning og hvordan man føler å ha kontroll over og påvirkningskraft i eget liv. Dette påvirker i stor grad en persons opplevelse av verdi, mening og trygghet (Olsen & Traavik, 2010, s. 49-50). For det andre vil en trygg og god relasjon til voksne og andre nettverk, som venner, være viktig (Olsen & Traavik, 2010, s. 48). I et barns tidlige fase vil det være foreldrene som hovedsakelig er de voksne som de forholder seg til, og senere i et barns og ungdoms liv vil lærere og venner spille en sentral rolle. Dette kan betraktes som kanskje den viktigste resiliensfaktoren. Gjennom trygge voksne som tilrettelegger for trygg tilknytning, gode relasjoner og mestringserfaringer, styrkes også selvoppfatningen (Olsen & Traavik, 2010, s. 74).

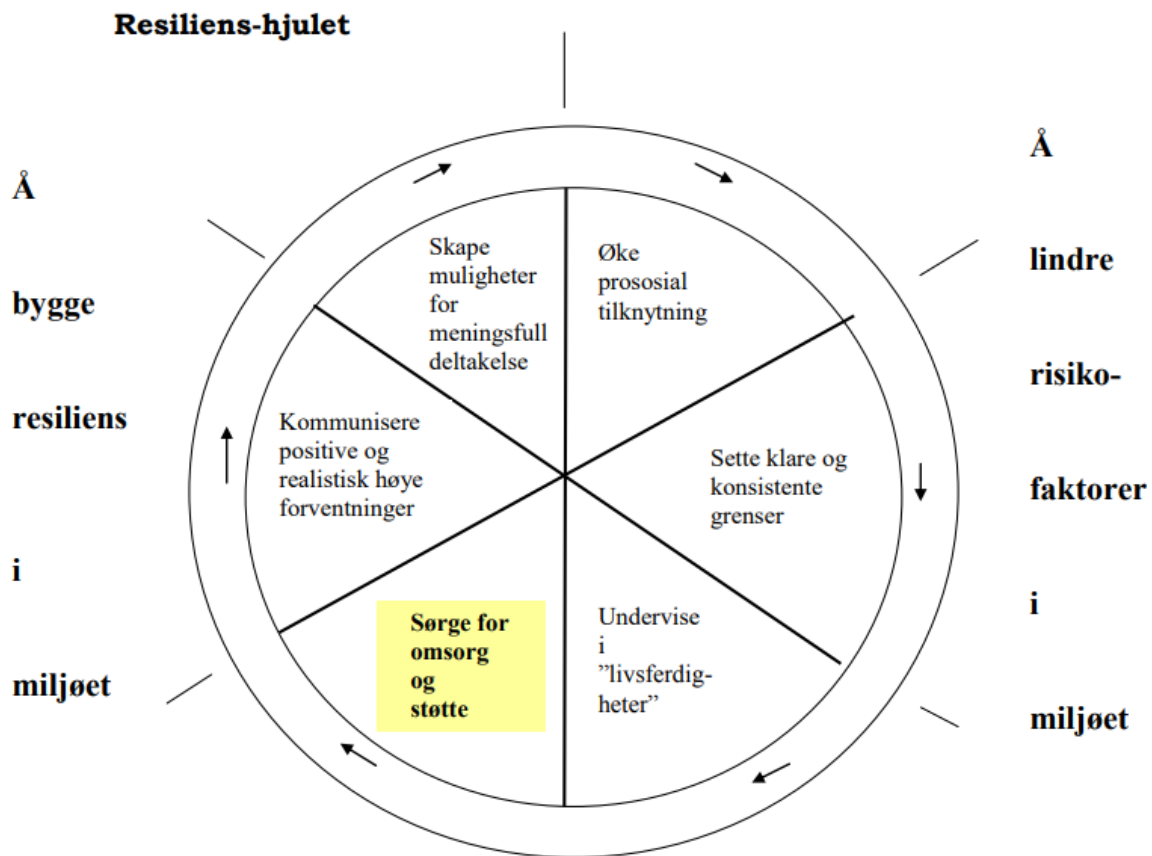
I forhold til mitt prosjekt vil jeg hovedsakelig benytte meg av en tilnærming til resiliens som forebyggende mot radikaliserings og ekstremisme. Her vil også trygge voksne som tilrettelegger for trygg tilknytning, gode relasjoner og mestringserfaringer være sentralt. I tillegg hvordan resiliens kan bidra til å bygge motstandskraft mot ekstreme holdninger og radikaliseringsprosesser hos elevene.

#### *3.2.4.1 Forskning på skolen som forebyggende arena*

Ved å se på faktorene som bygger god resiliens, gis det også en pekepinn til skolen om hvordan den kan arbeide for å bygge resiliente elever. Ungdommer opplever ofte store omveltninger i ungdomstiden, der man skal finne ut av sin egen identitet. Man søker gjerne etter «hvem er jeg» og et fellesskap. I tillegg opplever mange unge et økt press fra skolen spesielt med tanke på karakterpress. Med andre ord, er det mange unge som står i sårbarhet. Hvordan skal lærere gå frem for å utvikle resiliens hos elever?

Danielsen (2004) presenterer i sin artikkel funn fra tidligere forskning angående hvordan man kan bygge resiliens hos elever. Viktige funn fra noen av forskningsbidragene som nevnes her er at «barn som gjør det bra eller bedre, har voksne som bryr seg om dem, hjerner som utvikler seg normalt og når de blir eldre, evne til å styre sin egen oppmerksomhet, følelser og atferd» (Danielsen, 2004, s. 8). Dette setter voksne som befinner seg rundt elevene, og spesielt lærere, i en sentral posisjon i forhold til resiliensbygging. Andre begreper som i tidligere forskning har vist seg å være viktige i resiliensbygging er tilknytning, intelligens, selvregulering, selvtillit, mestringsglede og indre motivasjon (Danielsen, 2004, s. 8).

Nan Henderson og Mike M. Milstein (2003, henvist til i Danielsen, 2004, s. 21) har utviklet «Resilienshjulet», der hensikten er å fremheve noen konkrete og tydelige verktøy for å bygge resiliens både hos lærere, elever og i skolen (Danielsen, 2004, s. 22). Resilienshjulet tar utgangspunkt i tidligere forskning på resiliens, og bygger utfra dette på seks elementer man antar at fremmer det (Danielsen, 2004, s. 21):



**Figur 1 resilienshjulet (Danielsen, 2004)**

Elementet «å sørge for omsorg og støtte» er uthevet i denne modellen, da det ifølge Henderson og Milstein ses på som det mest kritiske av alle elementene (Danielsen, 2004, s. 21). Tiltakene i modellen er videre delt inn etter det «å lindre risikofaktorer i miljøet» og «å bygge resiliens i miljøet», som handler om hva slags fokus tiltakene har. Tiltaket «undervise i livsferdigheter» kan for eksempel bety å skaffe ferdigheter innenfor samarbeid, problemløsning og konfliktløsning (Danielsen, 2004, s. 22).

Tiltaket «å sørge for omsorg og støtte» kan ses i sammenheng med det Olsen og Traavik kaller «den gode læreren.» Disse kjennetegnene handler om å se elevene, rose og veilede dem med autoritet, respekt og empati (Olsen & Traavik, 2010, s. 108). Werner (2003, henvisning til i Danielsen 2004, s. 22) fremhever at omsorgsfulle lærere kan fremme resiliens både hos seg selv, i klasserommet og blant enkeltelever. Her vil også gode relasjoner være viktig, både mellom lærere og elever. I et resiliensperspektiv er det viktig at læreren blir kjent med eleven, kjenner til sterke og svake sider, anerkjenner og roser eleven. Det å se eleven handler om at læreren gjør en innsats med å oppføre seg slik at eleven føler seg sett, hørt og anerkjent

(Olsen & Traavik, 2010, s. 124). En positiv konsekvens av et slikt godt forhold mellom lærer og elever, kan være at elevene tør å åpne seg, og fortelle både det de mener og føler.

Videre vil det å bygge et godt og trygt læringsmiljø være avgjørende, der prinsippene trygghet, inkludering verdsetting og bekreftelse av den enkelte står sterkt (Olsen & Traavik, 2010, s. 127). Dette kan ses i sammenheng med disse elementene fra resilienshjulet: skape muligheter for meningsfull deltakelse, sette klare og konsistente grenser og kommunisere positive og realistisk høye forventninger til hvordan man ønsker å ha det i klasserommet (Danielsen, 2004, s. 21).

Til nå i dette delkapitlet har jeg presentert hva begrepet resiliens betyr og ulike forståelser av dette, samt hvordan skolen kan skape og utvikle resiliens hos elever. Videre skal jeg redegjøre for hvordan resilienstilnærmingen kan brukes i forebygging av radikaliserings og ekstremisme gjennom demokratisk resiliens.

#### *3.2.4.2 Demokratisk resiliens*

En resilienstilnærming til forebygging av radikaliserings og ekstremisme dreier seg om hvordan skolen kan bidra for å bygge opp et individ som befinner seg i faresonen for å bli radikaliseret, og hvordan man kan forebygge de faktorene. Tidligere har jeg nevnt hva som kan utløse radikaliseringsprosesser, nemlig opplevelse av utenforskap, ikke bli anerkjent og bli tråkket på (Lenz, 2021). Spørsmålet blir da hvordan skolen kan bygge opp et individ som står i faresonen.

Lynn Davies er en av de fremste forskerne innenfor resilienstilnærming til forebygging av radikaliserings og ekstremisme, og har utviklet begrepet «demokratisk resiliens.» I artikkelen *Can Education prevent violent extremism?* stiller hun spørsmål til hva skolens rolle er når det gjelder forebygging av radikaliserings og ekstremisme, og om skolen bør ha en «overvåkerrolle» over mulige ekstremister (Davies, 2016a). Davies poengterer at skolen ikke har militær makt til å stoppe og forhindre ekstremisme, men at den makten skolen har dreier seg om å bygge resiliens mot propaganda og «lokkemidler» fra ekstremistiske grupper (Davies, 2016a). Davies beskriver måter skoler kan bygge resiliens på følgende måte:

To avoid the black and white, binary views of extremists, young people must be exposed to clashes of perspectives, to dissent, to the constant possibility of alternatives (which is the essence of a democracy). [...] Rather than just ‘respecting diversity,’ they

must be given skills and frameworks to make judgments on what to tolerate and what to not tolerate in their social and cultural world (Davies, 2016a).

Som forklart tidligere, kjennetegner radikaliserings en virkelighetsforståelse som består av «oss» og «dem» (Lenz, 2021), noe som henger sammen med svarthvitt tankegangen som beskrives her. Dette kjennetegner også ekstremistiske tanker, der verdenssynet kun har én sannhet. Når man da skal bygge demokratisk resiliens i klasserommet, vil det ikke fungere med en disiplinær og autoritær pedagogisk praksis der ekstreme holdninger slått ned på. I et klasserom er det avgjørende at læreren skaper en arena der elevene kan utveksle meninger på gode og trygge måter. På denne måten kobles resiliens og demokratisk medborgerskap sammen.

Av andre faktorer som kan bidra til demokratisk resiliens nevner Davies (2016b, s. 43) å lære og verdsette pluralisme og flere synspunkter hos seg selv og andre. Videre vektlegges det at elevene skal ha kunnskap om menneskerettighetene, lære å være kritiske til kildene de finner på nett, og i tillegg lære å bli kritiske tenkere (Davies, 2016b, s. 44). Videre viser Davies (2018, s. 24) at det finnes tiltak i skolen som dreier seg om å øke elevenes «integrative complexity». Det vil si kjennskap til eget sinn, verdier og tro, samt også øving på å lytte til andre synspunkter som utfordrer egen tenkning. På denne måten lærer elevene å basere sine tanker og valg på noe annet enn en svart-hvit-tankegang, og samtidig se verdien i ulike meninger om ting (Davies, 2018, s. 24).

Alle disse faktorene stemmer godt overens med læreplanens mandat om demokrati og medborgerskap, og det tydeliggjør hvordan en demokratisk resilienstilnærming passer godt sammen med skolens demokratibyggende mandat. Det demokratibyggende mandatet kan dermed ses på som en av skolens viktigste oppgaver.

#### *3.2.4.3 Kritisk blikk på resilienstilnærmingen*

Resilienstilnærmingen har sider ved seg som er verdt å kritisere. Blant annet kan Antonoskys modell om salutogenese og patogenese føre til en sykeliggjøring av individer selv om de egentlig ikke er syke eller «feiler noe.» Resilienstilnærmingen er individsentrert, og fokuserer på at individer med risiko- og sårbarhetsfaktorer må fikses. Dette kan være problematisk fordi det strukturelle kan være hovedårsaken til problemet, men i resilienstilnærmingen er det ikke det strukturelle som kommer frem i lyset (Lenz, 2021).

Et annet eksempel som kan belyse denne kritikken er Uthus (2017, s. 61) som peker på prestasjonsorientering og negative konsekvenser dette har for elevens mentale helse. I en slik situasjon vil det være tenkelig at det strukturelle problemet er skolens målstruktur, som skaper sårbarhetsfaktorer hos barn og unge. Resilienstilnærmingen vil derimot prøve å fikse elevene som faller utenfor og opplever sårbarhetsfaktorer, fremfor å avdekke de strukturelle problemene. Uthus peker videre på at dersom strukturelle problemer avdekkes, får man mulighet til å jobbe med og fjerne årsaker til atypisk atferd (Uthus, 2017, s. 62-66).

### **3.2.2 Forebygging på primær-, sekundær- og tertiærnivå**

Forebyggingsarbeid mot radikaliserings og ekstremisme kan deles opp i tre ulike nivåer, beskrevet i intervensjonsmodellen med primær-, sekundær og tertiærforebygging (Sjøen & Jore, 2019, s. 272). Dette er en modell som baserer seg på at det benyttes ulike tiltak ut fra hvilket nivå man befinner seg på. Det første nivået kalles for primærnivået, der det først og fremst handler om hvordan læreren og skolen kan legge til rette for trygge læringsarenaer, samt støtte og styrke elevene i å bygge selvtillit, mestring og tillit. På det andre nivået, sekundærnivået, handler det om å fange opp elever som har gitt uttrykk for ekstreme holdninger. Mens på tertiærnivået handler det om å hindre at ekstreme og voldelige handlinger finner sted (Lenz, 2021). Det kan tenkes at disse nivåene benyttes ved ulike steg i en radikaliseringsprosess, der graden på tiltakene varierer i forhold til hvor langt en elev har kommet i en eventuell radikaliseringsprosess.

#### *3.2.1.1 Primærnivået*

Primærnivået kan hevdes å være en del av skolens mandat, angående dannelses og demokratisk medborgerskap (Lenz, 2021). Dette dreier seg om holdningsdannede tiltak.

Primærforebyggende tiltak handler om at bygging av demokratisk kompetanse kan resultere i at elevene utvikler en robusthet mot, og dermed unngår radikaliserings og ekstreme holdninger (Lenz, 2021). Forskning viser at forebygging av radikaliserings og ekstremisme innenfor skolesystemet skjer på primærnivået (Sjøen & Jore, 2019, s. 274). Eksempler på tiltak utført på dette nivået kan basere seg på demokratisk medborgerskap i skolen, kritisk tenkning, sosialisering og menneskerettigheter (Sjøen & Jore, 2019, s. 274).



### *3.2.1.2 Sekundærnivået*

Sekundærforebygging dreier seg om å fange opp problematiske holdninger og atferd hos elevene, og bidra til regulering av disse (Lenz, 2021). På denne måten har sekundærnivået noe til felles med primærnivået, da begge dreier seg om holdninger og motstandsdyktighet. En forskjell mellom de to nivåene, er at sekundærforebygging ikke retter seg mot alle elever slik det gjør på primærnivået. Sekundærforebygging retter seg mot de elevene som direkte står i fare for å bli radikalisert (Sjøen & Jore, 2019, s. 276), for eksempel ved at de har gitt uttrykk for ekstreme holdninger og/eller atferd (Lenz, 2021).

Sjøen & Jore kaller sekundærnivået for «intervening in extremism», altså det å gripe inn i ekstremisme (2019, s. 276). Dette assosieres ofte med beskyttelse og sikkerhet, som utover prinsipper om å fremme elevenes læring, sosialisering og utvikling, også retter oppmerksomhet mot å redusere risikofaktorer ved problematiske holdninger og atferd. På bakgrunn av dette kan forebygging på sekundærnivået kritiseres for å vanskeliggjøre lærerens rolle. På den ene siden skal læreren skape tillit med og trygge rammer for elevene, og på den andre siden avdekke ekstreme holdninger og atferd (Sjøen & Jore, 2019, s. 276). Dersom en elev blir mistenkeliggjort, kan et resultat være et valg om å tie og ikke fortelle sine meninger og holdninger i klassen. Dette er fordi det kan føre til at læreren mistenker vedkommende for å ha ekstreme holdninger eller være i en radikaliseringsprosess.

### *3.2.1.3 Tertiærnivået*

På dette nivået settes det inn tiltak direkte mot elever som har kommet langt i en radikaliseringsprosess, og tiltakene er rettet mot å hjelpe disse elevene vekk fra sine radikale og ekstreme synspunkter og få dem tilbake til samfunnet (Sjøen & Jore, 2019, s. 277). Det handler også om å hindre forverring av radikaliseringsprosessen og snu denne utviklingen (Lenz, 2021).

Ifølge studien gjennomført av Sjøen og Mattson (2019) har statlig innsats for å håndtere radikalisering av unge mennesker ført til en vekst av sikkerhetsstrategier i ulike deler av utdanningssystemet i store deler av den vestlige verden (s. 218). Med andre ord har en sikkerhetstankegang innenfor arbeidet med å forebygge radikalisering og ekstremisme blitt overført til skolen. Dette kan være en utfordring i møte med idealene den norske skolen er tuftet på. Sikkerhetstankegangen handler i skolesammenheng om at det er skolens rolle å

hindre radikaliserings og utvikling av ekstreme holdninger hos elever (Sjøen & Mattson, 2019, s. 219).

Mye tyder på at elever med ekstreme holdninger opplever at de blir urettferdig behandlet, presterer dårligere faglig og har dårligere relasjoner til lærere (Sjøen & Jore, 2019, s. 279). Dette er med på å belyse utfordringen lærere står overfor når det er snakk om å ta i bruk en sikkerhetstankegang i arbeidet med å forebygge radikaliserings og ekstremisme. En kritikk mot denne tilnærmingen er at den havner i konflikt med idealene om inkludering og toleranse i skolen (Sjøen & Mattson, 2019, s. 220). Studien til Sjøen og Mattsson (2019) bygger på intervjuer med lærere og deres erfaringer med møtet med å forebygge radikaliserings i norske skoler. Fra denne studien fremheves det en skepsis til å trekke inn sikkerhetsbeskyttelse for å gi sikkerhet mot trusler om radikalisert ungdom, nettopp fordi dette kan komme i konflikt med idealene i den norske skolen.

Informantene beskriver at behovet for å bygge motstandskraft mot ekstremisme gjennom et spekter av pedagogiske mål og idealer er stort. Vi kan med dette trekke en linje til forebygging av radikaliserings gjennom resiliens (Sjøen & Mattsson, 2019, s. 232). Mattsson (2018) har i sin doktorgradsavhandling undersøkt hvilke forventninger som er knyttet til lærerrollen i arbeidet med radikaliserings og voldelig ekstremisme. Han fant ut at lærere ofte befinner seg i en skvis mellom å på den ene siden skulle undervise om ytringsfrihet og fri dialog, og på den andre siden å skulle lete etter tegn på radikaliserings hos elevene. Dette peker Mattsson (2018, s. 105) på at kan undergrave læreres arbeid med det demokratiske oppdraget. Mattsson (2018) finner også at lærere i stor grad unngår kontroversielle temaer i sin undervisning, noe han i likhet med Sjøen (2019) kritiserer. Både Sjøen (2019) og Mattsson (2018, s. 94) påpeker at erfaring i møte med kontroversielle problemstillinger i klasserommet er en viktig del av forebygging mot radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer.

Mitt prosjekt tar utgangspunkt i skolen som en primærforebyggende institusjon.

Primærforebygging i skolen dreier seg hovedsakelig om å legge til rette for at elevene styrkes og støttes i å bygge selvtillit, tillit og mestringsfaringer. Som jeg har pekt på tidligere i oppgaven, fremhever Lenz (2021) at mangel på en eller flere av disse elementene kan utløse eller bidra i en radikaliseringsprosess hos ungdom. Primærforebygging passer godt inn i forebygging gjennom resiliens med sitt fokus på selvtillit, mestring og gode relasjoner, da dette også er med på å skape resiliens. Deler av skolens mandat handler om trygt læringsmiljø, demokratisk deltakelse og mestringsfølelse, og derfor har skolen en rolle som

primærforebygger når det kommer til forebygging av radikaliserings og ekstremisme (Lenz, 2021).

### **3.2.3 Forskning på kritisk tenkning som vern mot radikaliserings**

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere forskning på kritisk tenkning som forebyggende mot radikaliserings og ekstremisme, og hvordan det kan fungere som et vern og en beskyttelse. Litteratursøk viser at det finnes lite forskning rettet direkte mot kritisk tenkning, men det er mye oppmerksomhet rundt hvordan demokratiopplæring kan forebygge. Her trekkes kritisk tenkning inn. Reynolds og Parker (2018) peker på at unge individer med mangel på tilstrekkelig opplæring og undervisning innen kritisk tenkning hevdes å være det perfekte målet for tidligere rekrutter til ekstremistiske grupper (s. 4). Videre fremhever Davies (2009) at ekstremisme bygger på tanken om at det kun finnes ett riktig svar, mens kritisk tenkning i motsetning til dette bygger på prinsippet om å akseptere flere sannheter og svar (s. 192). Dette viser viktigheten av kritisk tenkning som forebygging mot radikaliserings og ekstremisme.

#### *3.2.3.1 Kritisk tenkning som vern mot fordommer*

Ekstremistiske ideologier kjennetegnes av svart-hvitt-tenkning, der forskjeller mellom «oss» og «dem» står i særlig fokus (Stephens et al., 2021). Kritisk tenkning hos elever kan blant annet være refleksjon og bevissthet om egne og andres fordommer. Det kan også være hvordan fordommene henger sammen med samfunnet og kulturen en tilhører.

Gereluk (2012, s. 123) har utformet ti anbefalinger til lærere som skal undervise om kritisk tenkning og terrorisme i skolen, der flere av disse anbefalingene knyttes til kritisk tenkning. Anbefalingene ut på at elevene kritisk skal reflektere over hvordan media fremstiller ulike tematikk gjennom bruk av virkemidler, og konstruerer forestillinger mellom «oss» og «de andre.» De mener at dette er noe som må og bør diskuteres og undervises om i klasserommet. Stephens et al. (2021) undersøkte 73 aviser som omhandlet forebygging av radikaliserings og ekstremisme, og kom med dette frem til ulike måter det forebyggende arbeidet kunne se ut. De peker på at forebygging kan gjøres konkret i klasserommet ved at elevene lærer å stille spørsmål ved meldinger, ideer og tanker de kommer over på nett (Stephens et al., 2021). Dette kan bidra til at elevene blir bevisste på hvilke fordommer de eventuelt møter på og tar inn over seg på nett.

Det å involvere forebygging av fordommer i undervisningen, kan føre til at det kommer opp noen fordommer og hatefulle ytringer fra elevene. Disse ytringene kan for eksempel uttrykke seg negativt mot en gruppe mennesker. Åse Røthing peker på nyere forskning som viser at lærere kan kjenne på ubehag når elever ytrer seg negativt eller hatefullt overfor grupper av mennesker, enten dette er knyttet til rasisme, antisemittisme, homoseksualitet, høyreekstremisme eller fremmedfiendtlighet (Røthing, 2019, s. 42). Videre fremhever Røthing begrepet *ubehagets pedagogikk*, som tar utgangspunkt i at ubehagelige følelser er viktig i forbindelse med å utfordre etablerte normer og oppfattelser som opprettholder stereotypier (Røthing, 2019, s. 44). Dermed vil ubehagets pedagogikk være sentralt i forbindelse med forebygging av radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer.

Davies (2018) har studert tidligere internasjonal forskning som behandler forebygging av ekstremisme, og stiller spørsmålet «hva fungerer.» Denne gjennomgangen av tidligere forskningsbidrag viste blant annet at skoler tar initiativ til forebygging av radikaliserings og ekstremisme gjennom å skape endring i elevenes tankegang og øke deres kunnskap til egne verdier og tro (Davies, 2018). Noe som også innebærer å lytte til andre, og ta andre synspunkter i betraktning. På denne måten økes bevissthet om egne fordommer, samt at man lærer å ta valg på bakgrunn av andre synspunkter, og en vil i tillegg se en verdi i å ha ulike meninger (Davies, 2018, s. 24).

### 3.2.3.2 Digital motstandskraft og kildekritikk

Digital motstandskraft handler om ansvarlig, trygg og aktiv deltakelse på nett, noe som også innebærer evne til kritisk tenkning (Reynolds & Parker, 2018). I studien forsket Reynolds og Parker (2018) på hvordan en pedagogisk tilnærming til deltakelse på nett kan være effektivt for å øke ungdommers motstandskraft mot å tilegne seg ekstremistiske holdninger på nett (s. 4-5) Tilegnelse av digital motstandskraft kan føre til at unge er mer kritiske til innhold de møter på nett, og det kan hindre at de slutter seg til ekstremistiske grupper.

Det kan hevdes at opplæring i kritisk tenkning er særdeles viktig i en tid der ungdom bruker mye tid på og henter mye informasjon fra internett. Europakommisjonen gjennomførte i 2020 en rapport, *Strengthening media literacy and critical thinking to prevent violent radicalisation*, hvor de skriver at økende bruk av internett blant barn og unge både utgjør muligheter og trusler i livene deres (Europakommisjonen, 2020). Internett og sosiale medier kan utgjøre trusler, for eksempel i form av å eksponere barn og unge for ekstreme holdninger

og hatprat, og dette kan igjen resultere i radikaliserings. En forebyggende strategi som oppfordres til rapporten, er såkalt *media literacy*, som innebærer kritisk forståelse av og samhandling med medier som inngår i barn og unges liv. Europakommisjonen hevder at dette forebyggende tiltaket er knyttet til aktiv deltakelse i demokratiet, medborgerskap og resiliens i møte med ekstreme holdninger og hatprat (Europakommisjonen, 2020). Media literacy kan dermed knyttes til begrepet kildekritikk, fordi det handler om å ha en kritisk tilnærming til informasjon man møter på internett eller andre kilder.

Davies peker også på viktigheten av å ta sosiale medier og nettverk inn i undervisningen, og at det er viktig å jobbe med kildekritikk gjennom å plukke fra hverandre konkrete og aktuelle eksempler, og øve på å analysere innhold og budskap på nett (Davies, 2014, s. 466). Davies (2018) peker på studien *Digital Disruption*, som har undersøkt ulike metoder og opplegg som brukes for å forebygge radikaliserings på skoler. Noe av det som nevnes her, er sosiale medier og digital kompetanse. Prosjektet går ut på å forbedre unges ferdigheter til å stille spørsmål ved innhold de møter på nett (Davies, 2018, s. 36). Davies (2009) har også med utgangspunkt i hennes tidligere bok *Educating against extremism* undersøkt skolens rolle i å avverge voldelige former for ekstremisme. Denne studien peker på at undervisning om kildekritikk og det å tenke kritisk er avgjørende. Dette er viktig fordi mediene bidrar til å spre hat og ekstreme holdninger verden over, og fordi rykter og falsk informasjon som spres på internett har stor kraft (Davies, 2009, s. 197).

Kildekritikk har fått et stort fokus, spesielt i samfunnsfag, men på tross av dette viser flere studier en tendens til at norske elever overvurderer egen evne til kildekritikk. Austvik og Rye (2011) gjennomførte en studie om hvordan elever bruker digitale teknologier og medier for å hente inntrykk, informasjon og kunnskap om ulike forhold. Gjennom intervju av ungdommer, observasjon av to videregående klasser og serverymateriale, fant de ut at mange ungdommer benytter seg av et sett med kilder som blir ansett som pålitelige (Austvik & Rye, 2011). Informasjonssøk utover dette ble derimot ikke gjort, og elevenes kildekritikk ble begrenset, og elevene hadde få kritiske refleksjoner rundt andre aspekter enn kildenes troverdighet og pålitelighet (Austvik & Rye, 2011). Lignende funn finner vi i Eriksens samtaler med ungdommer om kildebruk, der elevene brukte tilsynelatende få kilder (Eriksen, 2018). Både Austvik og Rye (2011) og Eriksen (2018) påpekte i sine studier at kildekritikk handler om mer enn å vurdere kildenes pålitelighet. Kritisk tenkning og kildekritikk kan forebygge radikaliserings og ekstremisme i den forstand at det gir eleven ferdigheter til å kritisk vurdere informasjonen de møter på, og også hvor denne kommer fra. Davies (2009, s. 198) peker på

hvordan internett både er med på å fremme fred og demokrati, men og hat og konspirasjon. Davies (2009) fremhever også demokratisk mediebruk, som innebærer evnen til kritisk tenkning rundt det media publiserer (s. 196).

### **3.2.4 Forskning på demokratiopplæring som forebyggende i skolen**

Ifølge Mattson beskrives opplæring i, for og gjennom demokrati som et generelt forebyggende tiltak mot ekstremisme (Mattson, 2018, s. 35). For å forebygge, må man først og fremst undervise om hva demokrati innebærer, da kunnskap om demokratiske idealer og medborgerskap skal styrke elevenes motstandskraft mot ekstremistisk overbevisning (Sjøen, 2019, s. 73).

Undervisning om demokrati og medborgerskap skal «bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette viser tydelig hvordan det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap kan kobles til forebygging av ekstreme holdninger og terrorisme, som jeg igjen kobler tett med radikaliseringsprosessen.

Klasseromsdiskusjoner kan kobles sammen med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Dette igjen kan knyttes til deliberativ demokratiteori. Ifølge Chambers (2003, s. 308) er et viktig perspektiv innenfor denne teorien at meningsdannelse formes og endres gjennom diskusjon eller deliberasjon. Når det kommer til forebygging av radikaliseringsprosessen og ekstremisme, vil denne tankegangen om at meninger kan endres og formes gjennom diskusjon eller deliberasjon være viktig. Spesielt vil det være viktig i sammenheng med å, som Lenz (2021) peker på, «snu» et individ som er midt i en radikaliseringsprosessen.

Et viktig poeng med deliberasjon er at oppmuntring til diskusjon mellom elevene kan føre til at de blir mer tolerante, noe som er viktig for å utvikle demokratiske holdninger hvor elevene ser på hverandre som likeverdige og verdsetter flere perspektiver av en sak (McAvoy & Hess, 2013, s. 19). Dette kan virke forebyggende mot radikaliseringsprosessen og ekstremisme, da det kjennetegnes av forenklete virkelighetsforståelser, en svart-hvitt-tenkning som tidligere har vært påpekt i oppgaven. Deliberasjon vil bidra til flere motstridende argumenter, som igjen kan bidra til at elevene får et mer nyansert blikk på verden.

For å få til gode diskusjoner i klasserommet må kriterier ligge til grunn, og her har læreren et ansvar når det gjelder dens rolle i klasserommet. Irene Trysnes og Katja Skjølberg (2019)

utforsker i sin artikkel *Ekstreme ytringer i klasserommet* læreres erfaringer med og håndtering av ekstreme ytringer i klasserommet. Funn fra intervjuer med lærere i Agder viser at lærerne i studien benytter seg av ulike strategier for å møte og håndtere ekstreme ytringer i klasserommet; konfliktvegreren, provokatøren, debattlederen, den forståelsesfulle og brobyggeren (Trysnes & Skjølberg, 2019, s. 53).

Konfliktvegreren handler om å overse og nedtone ekstreme ytringer i klasserommet og unngå å ta de ubehagelige diskusjonene i plenum (Trysnes & Skjølberg, 2019, s. 60). Provokatøren «setter ting på spissen, utfordrer og skaper splittelse, men med et bevisst mål om å fremme toleranse også for de kontroversielle synspunktene» (Trysnes & Skjølberg, 2019, s. 62). Provokatøren skaper bevisst uenighet i klasserommet der hensikten er at elevene skal ytre sine meninger, argumentere og stå for dem selv om de er uenige (Trysnes & Skjølberg, 2019, s. 62). Debattlederen legger vekt på å lære elevene å håndtere uenighet gjennom å diskutere, ta ulike standpunkt og utvikle toleranse og respekt for andres meninger (Trysnes & Skjølberg, 2019, s. 63). Her står bevissthet om demokratiske normer og verdier, øvelse i demokratisk dialog, konflikthåndtering og aksept for uenighet sentralt (Trysnes & Skjølberg, 2019, s. 67). Den forståelsesfulle læreren vektlegger det å møte enkelteleven og forstå ytringene i lys av elevens bakgrunn, for eksempel hvor man kommer fra, kultur og religion (Trysnes & Skjølberg, 2019, s. 64). Brobyggeren har fokus på trygge relasjoner, respekt og anerkjennelse, og legger til rette for demokratisk dialog i klasserommet. Relasjonen mellom elever og grupper er det sentrale her (Trysnes & Skjølberg, 2019, s. 67).

Sætra (2020) har studert hvordan kontroversielle temaer kan diskuteres i klasserommet, og et avgjørende funn her er at gode diskusjoner er avhengig av et godt læringsmiljø. Dette forutsettes av gode relasjoner, normer for interaksjon og tilrettelegging for og moderering av diskusjonen (Sætra, 2020, s. 346). Det å skulle ta opp kontroversielle temaer i undervisningen kan virke ubehagelig for noen lærere, da dette gjerne er temaer som utfordrer det emosjonelle (Røthing, 2019, s. 44).

I teorikapitlet har jeg gjennomgått ulike perspektiver på forebygging. Forebygging som styrking av resiliens og ulike perspektiver på dette, både som konkrete verktøy som kan brukes i skolen (Danielsen, 2004) og som demokratisk resiliens der demokratisk kompetanse forebygger radikaliserings og ekstremisme (Davies, 2016a; 2016b; 2009; 2014; 2018). Forebygging på primær-, sekundær- og tertiærnivå (Sjøen & Jore, 2019; Lenz, 2021) er beskrivende for hvilket nivå skolen befinner seg på. Tidligere forskning på kritisk tenkning,

demokrati og medborgerskap som et vern mot radikaliserings og ekstremisme har vist perspektiver på hvordan dette kan virke forebyggende. Disse perspektivene vil bli brukt i drøftingsdelen og diskusjonsdelen der de bidrar til forståelse av hvordan Dembra arbeider med forebygging av radikaliserings nasjonalt og lokalt, og hvordan de arbeider med ekstremisme og ekstreme ytringer.



## 4.0 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode for å studere forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen. For å belyse problemstillingen har jeg benyttet meg av to metoder; kvalitativ dokumentanalyse og feltarbeid. Videre vil jeg redegjøre for oppgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt, for så å beskrive og begrunne valget av metode. Deretter vil jeg presentere metodens kvalitetssikring, og etiske hensyn. Til slutt beskrives innhenting av data og analyseprosessen av dokumentanalysen og feltarbeidet.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Denne oppgaven skrives innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet. Mertens beskriver konstruktivismen som et paradigme der virkeligheten er sosialt konstruert, og det er stort fokus på at all kunnskap utvikles i et allerede eksisterende sosialt miljø (Mertens, 2019, s. 16). Postholm og Jacobsen (2018) fremhever at man fra et konstruktivistisk ståsted ser på den sosiale virkeligheten som noe foranderlig og som fremtrer gjennom menneskelig fortolkning (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 49). Et slikt utgangspunkt betyr at man ikke kan oppnå «sikker» kunnskap om de fenomenene man studerer, det man kan frembringe er basert på fortolkning.

Et sosialkonstruktivistisk ståsted kan være egnet til å utforske ulike fortolkninger av hvordan radikaliserings og ekstremisme kan forebygges. Forebygging av radikaliserings, ifølge PST sine nettsider viser at informasjonssamling om personer og grupper som kan utføre en trussel står sentralt (PST, 2017). Mens Læreplanverket vektlegger demokratisk medborgerskap, folkehelse og livsmestring, kritisk tenkning og etisk bevissthet og menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er to ganske ulike måter å forebygge radikaliserings på. Selve begrepet radikaliserings har endret betydning gjennom tiden, og det er ikke enighet om en fast definisjon av begrepet. Ser vi for eksempel på begrepet radikal, oppstod det på 1960-1970 tallet en bruk av ordet knyttet til ekstrempart, og noe som var «fantastisk og enestående», risikabelt og litt på kanten (Ahmed & Nustad, u.å.).

Det er ikke bare selve forebyggingen mellom ulike institusjoner kan vektlegges ulikt, det kan også være forskjellige prioriteringer mellom skolene. Dersom mine funn tilsier at ikke alle skolene vektlegger forebygging ved hjelp av Dembra, kan jeg selvsagt ikke hevde at disse skolene ikke driver med forebyggende arbeid mot radikaliserings og ekstremisme. Da disse

skolene kan forebygge ved hjelp av for eksempel andre ressurser, eller at de fokuserer mer på kontakt med hjemmet.

Sosialkonstruktivismen hevder at den som forsker og den som blir forsket på er i en interaktiv prosess, og påvirker hverandre (Mertens, 2019, s. 19). Dokumentene jeg analyserer vil påvirke meg og mine tanker, samtidig som mine tanker og erfaringer vil påvirke hvordan jeg ser på dokumentene. Når det kommer til feltarbeidet, vil lærerne jeg snakker med og innhentet informasjon påvirke hvordan jeg ser på forebygging av radikaliserings og ekstremisme.

Dokumentene jeg har analysert kan bli sett på som et verktøy, det vil si hva slags funksjon de har for skolens praksis (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 57). Ser vi dette i tråd med det sosialkonstruktivistiske paradigmet, som skrevet ovenfor vektlegger subjektiv forståelse og tolkning, vil jeg som forsker tolke informasjonen som kommer frem. Ved hjelp av feltarbeidet har jeg fått informasjon om hvordan de oppfatter forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen generelt, og også innblikk i et utvalg læreres oppfatning av Dembra. Denne informasjonen vil være beskrivelser av menneskers erfaringer, altså noe subjektivt.

Et spørsmål man kan stille seg, er om alt er sosialt konstruert. Innenfor en moderat sosialkonstruktivisme benekter man ikke at det finnes en objektiv virkelighet, men fokuset ligger på å studere hvordan mennesker bidrar til å konstruere og fortolke denne. Dag Yngve Dahle (2021) argumenterer for at man kan benytte en tilnærming han kaller pragmatisk sosialkonstruktivisme. Her vil man se på fenomener basert på både en fysisk og en sosial virkelighet, og at de fysiske indikatorene også har betydning for oppfatningen av virkeligheten (Dahle, 2021, s. 43). Ved å anvende elementer fra andre paradigmer, vil man oppnå en bredere forståelse, samt at en beveger seg vekk fra at «alt er sosialt konstruert», og dermed havner i relativisme.

## **4.2 Valg av metode**

Et spørsmål man må ta stilling til når det kommer til valg av metode, er «hva slags metode kan på best mulig måte besvare min problemstilling?» Jacobsen (2015, s. 123) fremhever at det aldri vil være mulig å velge det perfekte forskningsdesignet, og med dette tolker jeg at flere metoder kan benyttes for å besvare en og samme problemstilling.

For denne masteroppgaven falt valget på en mixed methods-tilnærming; kvalitativ dokumentanalyse og deltakende observasjon. Årsaken til at jeg har valgt å benytte meg av to

metoder, er problemstillingens formulering. Den inneholder både «Dembra nasjonalt og lokalt», og «forebygging av radikaliserings og ekstremisme.» Med dette finner jeg det relevant å både innhente informasjon om Dembras nettsted og undervisningsopplegg, som i denne oppgaven utgjør det nasjonale nivået. Jeg vil i tillegg observere Dembraarbeid lokalt for å få mer innsikt i dette lokalt på en skole i Agder.

#### **4.2.1 Kvalitativ dokumentanalyse**

En dokumentanalyse handler om å undersøke dokumenter som en sekundærkilde, som noen andre har skrevet før (Jacobsen, 2015, s. 171), og som eksisterer uavhengig av min masteroppgave. En måte man kan undersøke dokumenter på, er å se på de som steder, altså undersøke praksiser som utspiller seg på de ulike stedene (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 43). I min masteroppgave betyr dette at jeg ser på hva Dembra er. Det er et nettsted som tar sikte på å forebygge ekstremisme, gruppefiendtlighet, antisemittisme og islamfiendtlighet gjennom å bygge demokratisk kompetanse, med inkludering og deltakelse, kritisk tenkning og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper (Dembra, u.å.a). Her er det samlet en rekke dokumenter/undervisningsressurser til bruk i undervisningen.

En annen måte man kan undersøke dokumenter på, er å se på dem som verktøy, som innebærer at de er redskaper for å få noe til å skje (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 47). Sentralt innenfor dette er også å se på hva slags funksjon dokumentene har (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 57). Dokumentene til Dembra har en eksplisitt funksjon, de er laget for å bidra i arbeidet med å forebygge radikaliserings og ekstremisme. Dembras grunntanke handler om at for å forebygge må man bygge verdier og holdninger som er preget av likeverdig samhandling (Andersen, Lenz & Nustad, 2020, s. 2). Holdningsskapende arbeid virker dermed å stå sentralt.

En fordel med dokumentanalyse er at kildene som blir brukt allerede eksisterer, de er ikke noe som oppstår fordi jeg skriver en masteroppgave om temaet (Jacobsen, 2015, s. 171). På den måten påvirker jeg som forsker i liten grad materialet som blir samlet inn. Der jeg som forsker derimot har stor påvirkning, er når det kommer til valg av kildene. I masteroppgavens problemstilling har jeg valgt å avgrense utvalget til Dembra, noe jeg ut ifra oppgavens omfang har vært nødt til å gjøre. På den ene siden fører dette til at jeg kan gå glipp av perspektiver fra andre ressurser, men på den andre siden får jeg mulighet til å gjøre en grundig analyse av Dembra og dembraskolearbeid lokalt.

#### 4.2.2 Deltagende observasjon

I denne masteroppgaven har jeg valgt å utføre metoden deltagende observasjon for å forske på hvordan Dembra arbeider lokalt for å forebygge radikaliserings og ekstremisme på en skole. Becker (1970, referert til i Fangen, 2004, s. 28) beskriver metoden deltagende observasjon som innsamling av data gjennom forskerens deltagelse i det daglige livet til de som studeres. Begrepet deltagende observasjon brukes ofte synonymt med feltarbeid, som sosiologene Martin Hammersley og Paul Atkinson hevder at innebærer at feltforskeren åpent eller skjult deltar i folks dagligliv over en lengre periode (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 31). Siden definisjonene av deltagende observasjon og feltarbeid er såpass like, kommer jeg heretter gjennom studien til å bruke disse om hverandre. Begrepet deltagende observasjon blir relevant med tanke på hvilken rolle jeg har hatt gjennomgående i utførelsen av metoden.

I min oppgave har jeg observert en skole som har valgt å bli en Dembraskole, og hvordan Dembraveiledere i Agder arbeider med å forebygge utenforskap og gruppebaserte skjellsord. I en undersøkelse utført av Dembra på den konkrete skolen, har dette vist seg å være skolens behov. Som påpekt tidligere i oppgaven, er det å bli en Dembraskole et valg skolen kan ta, men samtidig er det ikke en situasjon jeg som forsker har etterspurt eller konstruert. Studien er basert på at en tilfeldig skole som uavhengig av min masteroppgave har tatt et valg om å bli en Dembraskole, få kurs og veiledning for å forebygge ekstreme ytringer, gruppebaserte skjellsord og utenforskap, for å i etterkant la meg komme inn og forske på feltet. Det jeg har observert, er hvordan lærere, foresatte og elever responderer på det forebyggende arbeidet mot ekstreme ytringer, gruppebaserte skjellsord og utenforskap. Lærerne, elever og foresatte har som en naturlig del av sin hverdag deltatt i møter og på samlinger der disse temaene tas opp. Ifølge Fangen (2004, s. 31) er dette et kjennetegn ved forskning som baserer seg på deltagende observasjon. Nettopp det å forske på hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren, og hvilke aktiviteter folk selv setter i gang, hvem som er til stede og hva de sier, uten at jeg stiller dem spørsmål (Fangen, 2004, s. 31). I tillegg til at jeg har fått observere hvordan Dembra nasjonalt, altså de analyserte undervisningsoppleggene, også kan utspille seg på en lokal skole.

Fangen peker på at deltagende observasjon er en metode der forskeren deltar, både som forsker og menneske, og at dette dermed vil prege situasjoner på ulike måter (Fangen, 2004, s. 29-30). Med tanke på dette har det vært viktig for meg som forsker å være oppmerksom på hvilken rolle jeg har inntatt. Et skille mellom ulike roller er «fullstendig deltaker»,

«observerende deltaker», «deltakende observatør» og «fullstendig observatør» (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 132). Videre pekes det på at en fullstendig deltaker utfører observasjonen i det skjulte, mens en fullstendig observatør har ingen kontakt med dem som observeres (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 132-135). Hammersley og Atkinson hevder at feltarbeid oftest krever en rolle som ligger mellom disse to ytterposisjonene, noe som også er tilfellet i min oppgave (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 135).

Et lignende skille mellom roller finner vi hos Fangen (2004), som skiller mellom delvis deltagende observatør, fullt deltagende observatør, ikke-deltakende observatør og ikke-observerende deltaker. Min rolle har stått mellom delvis deltagende observatør, som går ut på at forskeren deltar i samtaler og samhandling med de som studeres (Fangen, 2004, s. 103), og ikke-deltagende observatør som innebærer å kun observere og ikke gå inn i samhandlingen (Fangen, 2004, s. 106). Hvilken rolle jeg inntok var avhengig av hva slags samling jeg deltok på. På foreldremøtet var det naturlig å gå inn i rollen som ikke-deltagende observatør, fordi jeg kun var til stede på møtet og lyttet til det som ble sagt, uten å delta med noe selv. Mens på dembra-elevgruppemøtet, informasjonsrunden og personalmøtet var jeg delvis deltagende på den måten at jeg var med i samtaler, samtidig som jeg delte mine meninger da det ble etterspurt av deltakerne.

Fangen (2004, s. 30-31) peker på flere fordeler ved deltagende observasjon, blant annet at feltarbeidsdata er rike fordi man får et sammensatt bilde av menneskene som studeres over tid, og man vil få et helhetlig bilde av både deltagere og det fenomenet som studeres. En annen fordel er at deltagende observasjon kan føre til at man får tilgang til informasjon som deltagere ikke ønsker å snakke om i et intervju (Fangen, 2004, s. 31). I forhold til min studie, som omhandler et sensitivt og sårbart tema, kan dette være både hensiktsmessig og en fordel for mine funn.

Hammersley og Atkinson (1996) peker på at deltagende observasjon og feltarbeid har en utfordring med seg, nemlig det å ende opp med å bli «innfødt». Dette går ut på at man forbinder seg til enten mennesker i feltet eller et tema i så stor grad at analysen blir enten glemt eller skjev (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 138). I denne oppgaven ble dette en utfordring. I en situasjon der jeg snart var nyutdanna lærer, og at jeg i min egen arbeidshverdag kjente igjen mye av utfordringene som lærerne og elevene jeg observerte beskrev. Dermed kunne jeg til en viss grad identifisere meg med og forstå de jeg studerte, og utviklet dermed en medfølelse. For det andre har jeg et stort engasjement for forebygging av

radikalisering, ekstremisme og ekstreme ytringer, noe som har krevd at jeg måtte jobbe med å være bevisst på min rolle i større grad enn dersom jeg hadde studert noe jeg ikke følte at jeg kunne kjenne meg igjen i eller identifisere meg med.

### **4.3 Metodisk kvalitetssikring**

I arbeidet med studien har det vært viktig å stadig tenke gjennom om denne studien er til å stole på, og for at den skal være det, må den være pålitelig og troverdig. Spørsmål om metode til forskning går ofte ut på om denne er av god nok kvalitet. Kvaliteten på forskningen avhenger blant annet av dens validitet og reliabilitet. Reliabilitet dreier seg om pålitelighet, mens validitet forstås som gyldighet (Gentikow, 2005, s. 57-59).

#### **4.3.1 Reliabilitet**

Reliabilitet innebærer funnenes pålitelighet, og handler om i hvilken grad en studie kan etterprøves (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 224). I dokumentanalyser brukes det som tidligere påpekt allerede eksisterende materiale (Jacobsen, 2015, s. 171). Dokumentanalysen i denne oppgaven baserer seg på dokumenter som allerede eksisterer uavhengig av min studie. En fordel med dette er at jeg i liten grad har påvirket materialet som har blitt analysert, og dermed påvirket resultatene mindre. Dokumenter som datamateriale i en studie har også andre utfordringer knyttet til pålitelighet. Jeg som forsker har hatt stor påvirkning når det gjelder valg av kilder og forståelse av disse, noe som har vært viktig å være bevisst på (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 50). I denne oppgaven har jeg gjort et valg om å bruke Dembra som kilde, og har dermed ekskludert andre kilder. I tillegg til at jeg har foretatt en utvelgelse av undervisningsopplegg jeg har ansett som relevante, og ekskludert andre. Det er ikke til å se bort ifra at annen forskning på samme tema ville tatt i bruk andre undervisningsopplegg og andre kilder enn det jeg har gjort (Grønmo, 2016, s. 180).

Reliabilitet i forbindelse med deltagende observasjon, kan defineres som grad av samsvar i hvorvidt tilfeller er tildelt samme kategori av ulike observatører eller av samme observatør ved ulike anledninger (Hammersley, 1992:67, referert til i Fangen, 2004, s. 208). Som Schatzman og Strauss (1973:134, referert til i Fangen, 2004, s. 208) fremhever, vil dette være et vanskelig mål å oppnå i en kompleks virkelighet, og at vi på bakgrunn av dette heller må stille spørsmål ved om en uavhengig observatør vil gjøre begrepsmessige oppdagelser som empirisk eller logisk gjør dine egne ugyldige. I måling av reliabilitet til en studie basert på

deltagende observasjon vil det være viktig at forskeren gjør rede for hvordan vedkommende kom frem til sine tolkninger, og hva slags observasjoner som ligger til grunn for dette (Fangen, 2004, s. 209). I min oppgave som forsker, har det vært viktig å være selvkritisk, vurdere om jeg fikk med meg det viktigste og om det jeg har skrevet er en god nok beskrivelse av det som skjedde (Fangen, 2004, s. 209). Dette hensynet har blitt tatt ved å lese gjennom feltnotatene flere ganger, ta kvalitetssjekk underveis i samtaler for å forsikre en felles forståelse mellom informant og forsker, og ved å ta med mange sitater og konkrete hendelser. Samtidig som det har blitt tatt hensyn til skolens og informantenes anonymitet.

### **4.3.2 Validitet**

Mens reliabilitet på mange måter handler om studiens gjennomføring og utførelse, og om den i forbindelse med dette er pålitelig, handler validitet om studiens gyldighet eller sannhet. Barbara Gentikow (2005) har sett begrepene validitet og reliabilitet i sammenheng og plassert validitet som overordnet, da dette sier noe om forskningens relevans til problemstillingen (Gentikow, 2005, s. 59). Videre deles validitet opp i indre og ytre validitet. Indre validitet handler om å oppnå gyldige resultater for det spesifikke utvalget eller fenomenet som det forskes på, og her skal resultatene være korrekte og gyldige for den bestemte gruppen (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 229). Ytre validitet handler om at funnene skal kunne generaliseres til en større populasjon (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 238). I denne oppgaven vil det kun være den indre validiteten som er relevant, da den baserer seg på kvalitativ forskning.

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg benyttet meg av dokumentanalyse og deltagende observasjon. Hadde dokumentanalyse alene blitt brukt for å besvare hvordan Dembra arbeider nasjonalt og lokalt med forebygging av radikaliserings og ekstremisme, kunne en utfordring med validitet blitt at studien ikke kunne sagt noe om hvordan disse tiltaksmålene så ut i det virkelige liv. Som Fangen (2004, s. 196) påpeker, er deltagende observasjon en metode som sikrer høy grad validitet, og vurderer om forskningen måler det den skal måle, altså om den svarer på problemstillingen. Bakgrunnen for dette er at deltagende observasjon går ut på at forskeren søker å gli naturlig inn i sammenhengen slik at folk kan oppføre seg slik de vanligvis gjør. Dermed påvirker deltagende observasjon i liten grad det som foregår, og kommer ikke med noen arrangerte betingelser som gjerne skjer ved bruk av forhåndsdefinerte spørreskjemaer (Fangen, 2004, s. 196).

#### **4.4 Etiske hensyn og anonymisering av skole og informanter**

I denne delen behandler jeg hovedsakelig etiske dilemmaer knyttet til deltagende observasjon og anonymisering av skoler og informanter. Dette prosjektet har ikke behandlet personopplysninger, og siden alle informanter og skole er anonymisert, har det ikke blitt krevd å melde oppgaven til NSD. Undervisningsoppleggene fra Dembra ligger ute offisielt, mens under feltarbeidet ble ingen personopplysninger innhentet og den observerte skolen er anonymisert.

Fangen (2004) presenterer to etiske dilemmaer knyttet til deltagende observasjon. Det første etiske dilemmaet er informert samtykke. Informert samtykke innebærer at de du skal studere blir informert om prosjektets formål, og om mulige fordeler eller ulemper med å være med i studien (Fangen, 2004, s. 155). Dette er en utfordring når det kommer til deltagende observasjon. Man vet blant annet ikke detaljert hvordan materialet kommer til å tolkes, og man kan dermed ikke gi et fullstendig bilde av hvordan forskningen vil se ut. I min studie forsøkte jeg å gå inn med et åpent sinn til hva jeg skulle forske på og finne ut. Blant annet visste jeg ikke at ekstreme og hatefulle ytringer og gruppebaserte skjellsord kom til å bli en såpass stor del av studien før jeg faktisk var og observerte. Hadde jeg derimot gått inn med en klar avgrensning av spørsmål jeg var ute etter å avdekke, peker Fangen på at dette muligens ville ha bundet forskningen på en lite hensiktsmessig måte (Fangen, 2004, s. 156). Dette fordi mange situasjoner oppstår spontant, noe jeg også opplevde selv under de ulike observasjonene, og dersom jeg hadde bundet forskningen på forhånd kunne jeg gått glipp av interessante elementer og perspektiver.

Et annet perspektiv innen det etiske dilemmaet om informert samtykke er at forskeren heller ikke vet hvem vedkommende kommer til å treffe på i løpet av perioden observasjonene gjennomføres. I tillegg er det i mange tilfeller vanskelig å sikre hensynet om informert samtykke overfor alle personer du møter i løpet av et feltarbeid (Fangen, 2004, s. 155). Et spørsmål man da kan stille er om det er hensiktsmessig å bryte den naturlige flyten i det som skjer bare for å informere alle deltagerne om rollen sin. I min studie hadde jeg kontakt via e-post med avdelingslederen til skolen, og på personal-dembragruppemøte og elev-dembragruppemøte ble det lagt opp til at jeg presenterte meg selv og forklarte min rolle. I samtalen jeg endte opp med å ha med enkelte lærere ble det viktig å presisere min rolle, og her spurte jeg om det var greit for vedkommende at deler av samtalen ble brukt i forskningen. På foreldremøte for alle foresatte og personalmøtet for alle ansatte ble det mer slik at de som



satt rundt meg spurte om min rolle på møtene, og dermed fikk ikke alle deltagerne som var der vite at jeg forsket på feltet. Ut fra Fangens (2004) forskning, kan man stille spørsmål ved om det hadde vært hensiktsmessig om alle jeg møtte under studien visste hva rollen min var.

Det andre etiske dilemmaet innenfor deltagende observasjon, er ifølge Fangen (2004) spørsmålet om konfidensialitet. Fangen peker på at dette handler om at å ikke offentliggjøre data som kan avsløre identiteten til de det skrives om (2004, s. 158-159). NESH, forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (2021, s. 22-23) vektlegger samtykke til å delta i forskning og informantenes anonymitet. Jeg har forsøkt å gjøre minst mulig skade, og med hensyn til anonymisering gjorde jeg ingen lydopptak. I tillegg tok jeg kun notater for hånd og fikk muntlig godkjenning av dem jeg snakket med til å bruke feltnotatene i oppgaven. I min studie har det vært viktig å anonymisere alt av navn, lærere og skole som har deltatt i studien. Hendelser som har blitt beskrevet har også blitt endret på og fått noe fjernet fra seg slik at anonymiteten opprettholdes. Dette har vært viktig for meg å informere deltakerne i studien om, spesielt de jeg har kommet i dypere samtaler med. Årsaken til at dette har vært viktig er på grunn av studiens sensitivitet, da den behandler et tema som for mange kan være sårbart og utfordrende.

## **4.5 Innhenting av data og analyseprosessen**

I dette delkapitlet redegjør jeg for innhenting av datamaterialet til masteroppgaven. Først presenterer jeg innhenting av data og analyseprosessen til dokumentanalysen, for deretter å ta for meg innhenting av data og analyseprosessen til deltagende observasjon. Til slutt redegjør jeg for hvordan jeg har samlet funnene fra dokumentanalysen og feltarbeidet, og derfra formulert noen kategoriser som kritisk kan diskuteres.

### **4.5.1 Innhenting av data og analyseprosessen – dokumentanalyse**

Dokumentanalysen tar sikte på å undersøke ulike tiltaksmål som finnes i et utvalg undervisningsopplegg på nettsiden til Dembra. Innsamling av data startet tidlig i prosessen, allerede da temaet for oppgaven var bestemt. Det hele startet med en gjennomlesing av Dembra.no der jeg gikk inn på alle undervisningsoppleggene som lå ute, for så å sette opp kriterier for utvelgelsen av opplegg underveis. Kriteriene ble at undervisningsoppleggene skulle være tilpasset ungdomsskole og videregående skole, og at de skulle knyttes til samfunnsfaget. Til slutt endte jeg opp med å ha valgt 17 undervisningsopplegg som deretter

ble satt inn i kategorier for å beskrive forebyggende arbeid mot radikaliserings og ekstremisme. Noe jeg ikke tenkte over før selve utvelgelsen, var at alle undervisningsoppleggene var tilknyttet et eller flere av de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, kritisk tenkning og etisk bevissthet, folkehelse og livsmestring.

Etter hvert som jeg samlet inn undervisningsopplegg, satte jeg disse opp i en tabell der jeg forsøkte å kategorisere dem etter tiltaksmål. Etter dette satte jeg sammen undervisningsopplegg som var litt like hverandre innholdsmessig. Underveis fant jeg også ut at det hadde vært interessant å se på hvilke arbeidsmetoder de ulike undervisningsoppleggene bygget på, og satt derfor inn en egen kolonne til det. Til slutt satt jeg igjen med seks tiltaksmål som utgjorde hver sin kategori: 1) Forebygging av rasisme – «oss-dem-tenkning», 2) forebygging av tro på fake news, 3) Forebygging av fordommer, 4) demokratiopplæring, 5) forebygging av hatefulle og ekstreme ytringer og 6) forebygging av radikaliserings, ekstremisme og terrorisme. Oversikt og beskrivelse av undervisningsoppleggene kommer jeg til i kapittel 5.1.

#### **4.5.2 Innhenting av data og analyseprosessen – deltagende observasjon**

Jeg tok også kontakt med Dembra i Agder for å forhøre meg om deres planer om kurs eller møter jeg eventuelt kunne være med å observere. I januar møtte jeg en Dembraveileder for å snakke om mine tanker og ideer rundt prosjektet, og der Dembraveilederen også fikk fortelle om det pågående arbeidet på ulike skoler i Agder. Mye av kommunikasjonen etter det fysiske møtet foregikk på epost, der det ble planlagt at jeg skulle få følge Dembra sitt arbeid lokalt på en skole gjennom våren. Dette ble planlagt i samarbeid med Dembraveileder, meg som student og avdelingsleder på skolen. Til sammen gjennom semestret, fra januar til april, har jeg observert fire forskjellige samlinger.

Under hver observasjon noterte jeg feltnotater for hånd, for deretter å skrive dem på PC rett etter observasjonen. Her fulgte også et struktureringsarbeid der jeg strukturerte notatene og skrev mer sammenhengende, i motsetning til feltnotatene som ble skrevet underveis som var preget av en stikkordtilnærming. Jeg valgte å benytte meg av Schatzman og Strauss (1973, referert til i Fangen, 2004, s. 84) sitt forslag om å kategorisere feltnotatene i tre ulike kategorier; observasjonsnotater, teoretiske notater og metodologiske notater.

Observasjonsnotatene behandler hva som skjedde uten for mye fortolkning, og kan tenkes på som samhandlingens hvem, hva, hvor, når og hvordan. De teoretiske notatene er reflekterte og

man forsøker å utlede en mening, man trekker slutninger og setter opp antakelser. De metodologiske notatene er påminnelser til deg selv, for eksempel angående validiteten til forskningen, kritisk selvrefleksjon og notater om hvordan du skal gå frem i neste feltøkt (Fangen, 2004, s. 84). I min studie behandlet jeg et stort sett datamateriale, og derfor var det viktig å skille mellom hva jeg observerte, hva som faktisk skjedde, og hva som var mine egne fortolkninger. I analysen av feltnotatene valgte jeg å dele disse opp etter navnet på de ulike møtene jeg deltok på. Disse var: 1) personal-dembragruppemøte, 2) foreldremøte, 3) elev-dembragruppemøte og informasjonsrunde og 4) personalmøte. I diskusjonsdelen har jeg samlet funnene fra både dokumentanalysen og feltarbeidet, for så å sette disse inn i kategorier som diskuteres under kapittel 5.0 Diskusjon.

## **5.0 Empiri, analyse og drøfting**

I denne delen av oppgaven presenteres og drøftes datamaterialet som har blitt samlet inn gjennom dokumentanalyse og deltagende observasjon. Analysen er basert på innhentede undervisningsopplegg fra Dembras nettsider og ses i lys av teori og forskning. Feltarbeidet består av observasjon av Dembraarbeid lokalt på en skole i Agder.

Kapitlet er organisert i 3 delkapitler, hvor kapittel 5.1 presenterer en oversikt over de valgte undervisningsoppleggene fra Dembra i en tabell. Tabellen gir en oversikt over undervisningsopplegg, mulige tiltaksmål og arbeidsmåter oppleggene benytter seg av. Med bakgrunn i dette har jeg utformet 6 kategorier, her kalt tiltaksmål, som de valgte undervisningsoppleggene kan plasseres under. Disse tiltaksmålene sier noe om hvordan forebygging av radikaliserings og ekstreme ytringer kommer frem i oppleggene. Videre i kapittel 5.2 presenterer jeg de ulike undervisningsoppleggene for så å drøfte tiltaksmålene ut fra teori og forskning. I kapittel 5.3 går jeg over til presentasjon, drøfting og funn i mitt lokale feltarbeid.

### **5.1 Dembra nasjonalt – en oversikt**

I dette delkapitlet presenteres de valgte undervisningsoppleggene fra dembra.no, samt arbeidsmåter disse bygger på og hvilke tiltaksmål som kan dras ut av dem. Jeg har valgt å organisere dette i en tabell for å få oversikt over oppleggene, og sortere dem inn i ulike tiltaksmål basert på teori og forskning. Til sammen har 17 undervisningsopplegg blitt analysert og drøftet, og et kriterium for utvelgelsen av var at de var tilpasset ungdomsskole og videregående opplæring.

Kategoriene jeg har valgt å dele undervisningsoppleggene inn i er; 1) forebygging av rasisme og «oss-dem-tenkning», 2) forebygging av tro på fake news, 3) forebygging av fordommer, 4) demokratiopplæring, 5) forebygging av hatefulle og ekstreme ytringer og 6) forebygging av radikaliserings, ekstremisme og terrorisme. Disse kategoriene sier noe om hvordan undervisningsoppleggene har ulike innganger til hvordan forebygging av radikaliserings og ekstremisme kan se ut, og hvilke virkemidler og arbeidsmetoder som kan tas i bruk. Noen av kategoriene går inn i hverandre, noe som vil vise seg underveis i drøftingen, men jeg har likevel valgt å isolere disse fra hverandre for å understreke forskjellene som finnes mellom dem.

**Tabell 1 Oversikt over dokumenter og forebyggende tiltak**

Tiltaks mål	Undervisningsopplegg	Arbeidsmåter
Forebygging av rasisme – «oss-dem-tenkning»	Vi og de andre  Alt det vi deler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppearbeid → dele i plenum</li> <li>• Refleksjonssamtale med spørsmål</li> <li>• Se reklamefilmen «alt det vi deler»</li> <li>• Jobbe med begreper</li> <li>• Individuelt skriftlig arbeid på ark</li> <li>• Refleksjonsspørsmål</li> </ul>
Forebygging av tro på fake news	Den andre siden av historien  22. juli undervisning  «Infodemi»? Rykter, falske nyheter og konspirasjonsteorier om koronapandemien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idemyldring</li> <li>• Gruppearbeid → gjennomgang i plenum</li> <li>• Internettøk: søke etter kilder</li> <li>• Refleksjonsspørsmål</li> <li>• Individuell oppgave → gruppeoppgave → dele i plenum</li> <li>• Refleksjonsspørsmål/samtale</li> <li>• Se film</li> <li>• Refleksjonsspørsmål og refleksjonssamtale</li> <li>• Jobbe med begreper</li> <li>• Tekstanalyse</li> </ul>
Forebygging av fordommer	Bli bedre kjent med dine ubevisste holdninger og fordommer  Hvilke verdier er viktige for deg?  Ta stilling til	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jobbe med begreper</li> <li>• Refleksjonsspørsmål/refleksjonssamtale</li> <li>• Individuelt arbeid</li> <li>• Individuelt arbeid → diskutere i par → diskutere i plenum</li> <li>• Refleksjonsspørsmål</li> <li>• Skriftlig individuelt arbeid → samtale i plenum</li> </ul>
Demokrati opplæring	Filosofisk samtale: hva er ytringsfrihet?  Dialogkafe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Egen refleksjon</li> <li>• Jobbe med begreper</li> <li>• Utforskende samtaleaktivitet i plenum</li> <li>• Refleksjonsspørsmål</li> <li>• Gruppearbeid → dele i plenum</li> </ul>

	<p>Saklige innspill, usaklighet eller personangrep?</p> <p>Argumentasjon: Fordissetninger</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskutere og lytte</li> <li>• Refleksjonsspørsmål</li> <li>• Individuelt skriftlig arbeidsark</li> <li>• Dele i plenum</li> <li>• Avsluttende refleksjon</li> <li>• Skriftlig individuelt arbeid på ark → sammenligne i par → drøfte i plenum</li> <li>• Refleksjonsspørsmål/refleksjonssamtale</li> </ul>
Forebygging av hatefulle og ekstreme ytringer	<p>Skjellsordtreet</p> <p>Skjellsord og meg</p> <p>Hatprat - en øvelse om hatefulle ytringer på nett</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se kortfilmer</li> <li>• Skriftlig arbeid på ark</li> <li>• Refleksjonsspørsmål</li> <li>• Skriftlig arbeid på ark</li> <li>• Refleksjonsspørsmål</li> <li>• Gruppearbeid</li> <li>• Dele i plenum</li> <li>• Refleksjonsspørsmål</li> </ul>
Forebygging av radikaliserings, ekstremisme og terrorisme	<p>Hva er årsaker til radikaliserings?</p> <p>Hvordan påvirke politikk og samfunn?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrepsforståelse</li> <li>• Egen refleksjon rundt spørsmål</li> <li>• Se dokumentar</li> <li>• Refleksjonssamtale/refleksjonsspørsmål</li> <li>• Gruppearbeid → presentere i plenum</li> <li>• Avsluttende refleksjon med spørsmål</li> </ul>

## 5.2 Diskusjon av forebyggende tiltaks mål

I denne delen presenteres kategoriene jeg har delt undervisningsoppleggene inn i hver for seg. Kapitlet er strukturert slik at jeg først presenterer og gir en beskrivelse av undervisningsoppleggene, for så å drøfte dem i forhold til teori og forskning. Til slutt oppsummerer jeg drøftingen ved å ta utgangspunkt i deres tilknytning til LK20, nærmere bestemt de tverrfaglige temaene kritisk tenkning og etisk bevissthet, demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring.

Undervisningsoppleggene jeg har analysert har ikke blitt testet ut tidligere (Dembra, personlig kommunikasjon 13.04.2023). På nettsiden deres er det heller ikke presentert forfattere bak oppleggene. Jeg har, som tidligere nevnt, valgt å analysere 17 utvalgte undervisningsopplegg

fra Dembra.no på grunn av at det på nasjonalt nivå er en stor satsing på prosjektet både fra kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet.

### **5.2.1 Forebygging av rasisme og «oss-dem»-tenkning**

Undervisningsoppleggene «Vi og de andre» og «Alt vi deler» retter seg mot forebygging av radikalisering og ekstremisme gjennom opplæring om gruppetenkning og forebygging av rasisme og en «oss-dem» tenkning. Målet med «Vi og de andre» er å øke bevisstheten om og refleksjon rundt gruppetenkning, fordommer og andregjøring. Opplegget beskrives slik:

Gjennom gruppearbeid med dyreroller får elevene erfare hvordan gruppetenkning påvirker både vår følelse av tilhørighet og vår vurdering av «de andre». De skal reflektere rundt hvordan vi bruker oss selv og vår «flokk» som utgangspunkt for andregjøring, forenkling og kategorisering av «de andre» (Dembra, u.å.b)

Elevene skal deles inn i dyregrupper med ulike dyr, for eksempel elefant og løve. Gruppene skal beskrive og definere sitt dyr gjennom å svare på spørsmål om hva som kjennetegner dem, hvilke egenskaper de har og hvordan de ser ut. Videre skal gruppene definere hverandre og hva som kjennetegner «de andre dyrene.» Til slutt skal dette deles i plenum med et fokus på ulikheter og likheter mellom dyregruppene. Opplegget avsluttes med en avsluttende refleksjon der elevene skal snakke sammen om hvordan gruppene beskrev seg selv, sammenlignet med hvordan de beskrev «de andre.» Helt til slutt skal opplegget med dyregrupper kobles sammen med hvordan vi mennesker tenker eller snakker om de som er ulike oss selv (Dembra, u.å.b.)

Undervisningsopplegget «Vi og de andre» vektlegger hva som skaper «oss» som gruppe og flokk, mens opplegget «Alt det vi deler» i tillegg til dette fokuserer på hvilke aktiviteter og handlinger som kan skape kontakt og fellesskap på tvers av grupper. Målet er å få til en refleksjon rundt stereotyper og fordommer. Opplegget starter med at elevene individuelt skal tegne sirkler på et ark og «[...] tenke over hvilke båser de selv eller andre på skolen, folk i nærmiljøet eller storsamfunnet har lett for å sette andre i, og skrive det ned» (Dembra, u.å.c).

Videre skal elevene i grupper sammenligne arkene sine, og reflektere om enkeltpersoner faktisk passer inn i båsene og om forestillingene elevene eventuelt har om de ulike gruppene stemmer med virkeligheten. Opplegget ender med en avsluttende refleksjon der elevene skal tenke over og samtale rundt hvordan det føles å bli «satt i bås», hvorfor det er lett å sette

andre i bås, og om dette kan forebygges eller avsluttes. Avslutningsvis blir elevene spurt spørsmålet «Hvilke aktiviteter eller handlinger kan skape kontakt og fellesskap på tvers av grupper?» (Dembra, u.å.c).

Felles for disse to undervisningsoppleggene er at de knyttes til de to tverrfaglige temaene: demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Dette kan igjen ses i sammenheng med demokratisk resiliens, som Sjøen og Jore (2019, s. 274) fremhever som en evne til å identifisere og avvise ekstreme ideer. Gjennom å undervise om gruppetenkning og forebygge en «oss-dem» tenkning og bygge holdninger om at annerledeshet ikke nødvendigvis er noe negativt, kan det bidra til en motstandsdyktighet mot ekstreme holdninger mot en annen gruppe som er annerledes enn sin egen. Som Davies (2016) påpeker, kan forebygging gjennom resiliens bidra til å forhindre en svart-hvitt-tenkning, som er typisk for ekstremistiske tanker og ideer (Stephens et al., 2012). Disse undervisningsoppleggene kan bidra til å forhindre en forenklet virkelighetsoppfatning der andre grupper enn den «man selv tilhører» er verre eller dårligere. Lenz (2021) peker videre på at slike virkelighetsforståelser basert på motsetningskategorier mellom «oss» og «dem» kan føre til aksept for å bruke drastiske midler for å endre samfunnet. Disse undervisningsoppleggene kan bidra til en bevissthet om at ulike grupper finnes, at de er forskjellige, men at det ikke nødvendigvis er noe negativt, og oppleggene forsøker å skape fellesskap på tvers av grupper.

Videre kan en trekke en linje til della Porta (2018) sin forståelse av radikaliserings som noe relasjonelt. Som tidligere skrevet handler dette om at radikaliserings ofte oppstår gjennom kommunikasjon mellom nettverk med felles identiteter (della Porta, 2018, s. 463), altså grupper. Selv om denne studien ikke undersøker hva disse oppleggene fører til i praksis, er det ikke utenkelig at det å skape fellesskap på tvers av grupper forhindrer at elevene havner i en situasjon der de sammen i en egen gruppe utvikler et slags hat mot andre grupper som er annerledes.

På den andre siden kan en stille spørsmål ved om eksplisitt undervisning om grupper og båser for å forebygge negative holdninger om annerledeshet kan virke mot sin hensikt. Ved å sette barn i ungdomsskolealder i «båser», og sammenligne dem med dyr der noen dyr er «kulere enn andre», kan det føre til en økt bevissthet om grupper, «båser» og annerledeshet som igjen kan føre til en forsterking av tanker omkring dette hos elever. I en slik situasjon vil undervisningsoppleggene virke mot sin hensikt, og i stedet for å forebygge ekstreme holdninger mot en gruppe, være med på å øke tankene rundt dette.



## 5.2.2 Forebygging av tro på «fake news»

Undervisningsoppleggene «Den andre siden av historien», «22. juli undervisning» og «Infodemi? Rykter, falske nyheter og konspirasjonsteorier om koronapandemien» fremhever blind tro på «fake news», og også kildekritikk og kildebevissthet som ledd i forebygging av radikaliserings og ekstremisme.

«Den andre siden av historien» har som mål å gi elevene erfaring i hvordan kritisk tenkning kan utvide vår kunnskap og nyansere våre oppfatninger av grupper som tilegnes gjennom ulike medier (Dembra, u.å.d). Øvelsen tar sikte på å øke elevenes evne til kritisk refleksjon rundt kilder og mediers fremstilling av grupper. Elevene skal søke opp en utvalgt gruppe, for eksempel muslimer, og se etter overskrifter og avisartikler som omhandler denne gruppen. Deretter skal de kategorisere dette i negativ, positiv eller nøytral fremstilling av gruppen. Elevene skal så sammenligne det de har funnet med hverandre i grupper, og diskutere hvordan inntrykk og fordommer kan påvirkes av media, og hvordan kritisk tenkning kan være en hjelp til å nyansere disse oppfatningene.

Opplegget avsluttes med en refleksjonsrunde der elevene, sammen med læreren, samtaler rundt en rekke spørsmål; 1) Hva visste jeg om gruppa fra før? 2) Hvordan fremstilte media gruppa, positivt, negativt eller nøytralt? 3) Hva lærte jeg om gruppa av å skrive den andre siden av historien? 4) Hva kan være grunner til at gruppa fremstilles ulikt i ulike medier/kilder? 5) Hva har jeg lært om ulike medier og kilders troverdighet? (Dembra, u.å.d)

«22. juli undervisning» har som mål å øke forståelsen av sammenhengen mellom ulike årsaker til terrorhandlingene 22. juli og gi trening i å vurdere egen kildebruk. Under beskrivelse av økten på Dembra.no står det følgende:

Undervisningsøkten handler om årsaker til terroren 22. juli 2011, da Norge ble utsatt for sitt hittil største terrorangrep. Økten er bygget opp rundt forskjellige kilder. Ulike årsaksforklaringer er presentert, uten at de gir noen endelige svar (Dembra, u.å.e).

Økten er bygd opp rundt forskjellige kilder som fremlegger ulike årsaksforklaringer som skal presenteres for elevene. Elevene får utdelt individuelle kildetekster der de skal lete etter faktorer som kan ha hatt betydning for hvorfor terroraksjonen ble utført, samt tenke over hvilke årsaker kilden underbygger sterkest. Videre skal elevene i grupper på 4-5 dele dette med hverandre. Sammen skal gruppene drøfte om kildene de har brukt er troverdige, og

hvorfor eller hvorfor ikke. Avslutningsvis skal elevene i plenum drøfte hvilke kilder som er troverdige, og hvilke styrker og svakheter det finnes ved kilder slik som youtube, wikipedia, fagartikler og faglitteratur (Dembra, u.å.e).

«Infodemi? Rykter, falske nyheter og konspirasjonsteorier om koronapandemien» er et undervisningsopplegg delt i 3 deler. Del 1 er en introduksjon til temaet, og har som mål å gi kjennskap til begrepene feilinformasjon og infodemi. Elevene skal se en introduksjonsfilm og ha en refleksjonssamtale i etterkant der de skal diskutere om feilinformasjon kan true tilliten til samfunnet og demokratiet, samt reflektere rundt hvordan feilinformasjon kan motarbeides.

I del 2 av opplegget er målet «bevissthet og kunnskap om utfordringer koblet til informasjon i krisetider, slik som korona, og kjennskap til forskjellige typer feilinformasjon og sammenhengene de inngår i» (Dembra, u.å.f) Elevene får utdelt et arbeidsark med ulike typer feilinformasjon med tilhørende spørsmål som skal svares på. Rykter, myter, falske nyheter og konspirasjonsteorier er eksempler på feilinformasjonstyper som tas opp, og som elevene skal sette seg inn i. Hensikten med dette kan sies å være at elevene skal kunne gjenkjenne feilinformasjon som de eventuelt kommer til å møte på senere og utenfor skolen.

Avslutningsvis skal elevene reflektere over om feilinformasjon som har «gode hensikter» likevel kan være farlig, i tillegg til å drøfte hvilken type feilinformasjon som er mest skadelig.

I del 3 av opplegget er målet tatt opp enda et nivå, til å både ha kjennskap til og identifisere ulike typer feilinformasjon. Først skal elevene avdekke feilinformasjon med SIFT-metoden. Dette er en metode som består av fire trinn:

- 1) Stopp!! Handler om å ikke dele når man mottar en melding eller kommer over en nyhet med informasjon (her om Korona), men heller ta en pause for å sjekke opp i informasjonens kvalitet.
- 2) Undersøk kilden: handler om å finne ut om kilden er seriøs, finne ut noe om forfatteren av kilden, om vedkommende har «autoritet på feltet»
- 3) Finn andre kilder som sier noe om påstanden: finnes det andre kilder som underbygger samme påstand?
- 4) Spor påstander, sitater og medier tilbake til opprinnelige kilder: feilinformasjonskilder tilegner seg ofte autoritet ved at de peker på andre kilder, men

her er det viktig å sjekke opp om disse kildene virkelig støtter opp om påstanden (Dembra, u.å.f)

Elevene får utdelt en utvalgt kilde de skal bruke SIFT-metoden på for å analysere, og avdekke troverdigheten til kilden. Avslutningsvis skal elevene reflektere over hvor troverdig den utdelte kilden er, og hvordan den prøver å fremstå som troverdig, for eksempel om den bruker mange andre kilder for å underbygge sin påstand.

«‘Infodemi’? Rykter, falske nyheter og konspirasjonsteorier om koronapandemien» legger vekt på hvordan internett og sosiale medier bidrar til en enorm mengde informasjon, og også hvordan feilinformasjon kan oppstå (Dembra, u.å.f). Opplegget handler først og fremst om koronapandemien og feilinformasjon knyttet til dette, men jeg har valgt å plassere det under kategorien «forebygging av tro på fake news» fordi jeg mener at det også kan knyttes til forebygging av radikaliserings og ekstremisme, da det handler om å stille seg kritisk til det en leser på internett. Dette gjelder også mennesker med ekstreme holdninger, som for eksempel Andrew Tate som har spredt ekstreme holdninger på tiktok, og fått mange seere og tilhengere. Undervisningsopplegget kan bidra til at elevene stiller seg kritiske til nettopp dette.

Felles for disse tre undervisningsoppleggene er at alle knyttes til kritisk tenkning og etisk bevissthet fra LK20. Som Gule (2012) hevder, er kritisk tenkning og etisk bevissthet avgjørende for motstandskraft mot radikaliserings, og dermed kan undervisningsoppleggene, ved å fokusere på kritisk tenkning, være forebyggende. Som nevnt tidligere i oppgaven går Gereluks ti anbefalinger for lærere som skal undervise om kritisk tenkning og terrorisme ut på at elevene kritisk skal reflektere over hvordan media fremstiller tematikk gjennom bruk av virkemidler og konstruerer forestillinger mellom «oss» og «de andre» (Gereluk, 2012, s. 123). Disse undervisningsoppleggene tar sikte på å nettopp reflektere over hvordan media fremstiller ulike grupper mennesker, terrorhendelser og pandemi ved hjelp av diverse virkemidler. Stephens et al. (2021) påpeker at et konkret eksempel i klasserommet som går ut på at elevene lærer å stille spørsmål ved meldinger, ideer og tanker de kommer over på internett – noe disse undervisningsoppleggene tar sikte på å gjøre.

Kritisk tenkning og kildekritikk er avgjørende i forbindelse med forebygging av radikaliserings og ekstremisme, fordi slik som Reynolds og Parker påpeker, er unge uten tilstrekkelig opplæring i og undervisning om kritisk tenkning ifølge tidligere rekrutter til ekstremistiske grupper et enkelt mål (Reynolds & Parker, 2018, s. 4). I tillegg er kritisk tenkning og

kildekritikk viktig, fordi slik som Davies (2009, s. 197) påpeker; mediene bidrar til å spre hat og ekstreme holdninger, og falsk informasjon som spres på internett har stor kraft.

Undersøkelser gjort av Austvik og Rye (2011) og Eriksen (2018) viser at ungdom reflekterer lite over kildene de bruker annet enn deres troverdighet og pålitelighet, og at kildekritikk handler om mer enn dette. Dette er med på å underbygge behovet for kritisk tenkning og kildekritikk i undervisningen.

I undervisningsopplegget «den andre siden av historien» står det beskrevet at læreren skal skrive navnet på en gruppe på tavla, og det står ikke noe om hvilken gruppe som skal velges. Dermed virker det som at læreren selv skal velge hvilken gruppe det skal bli tatt utgangspunkt i, og hvilken gruppe elevene skal søke opp på internett. Potensielt kan læreren velge å ta utgangspunkt i en gruppe som en minoritet i klassen tilhører, og dermed kan det føre til at den minoritetsgruppen i klassen føler seg diskriminert. Man vet ikke hvordan dette påvirker minoritetsgruppene i klasserommet. I tillegg stiller det store krav til lærerens bakgrunnskunnskap. Dermed kan en stille spørsmål til hvor enkle undervisningsoppleggene er å bruke for alle som besøker nettsiden til Dembra, i og med at det stiller såpass store krav til at læreren kjenner til elevgruppen, og også har kunnskap om ulike minoritetsgrupper i klassen, og hvilke grupper læreren kan skrive på tavla i en slik undervisning uten at noen elever føler seg diskriminert.

### **5.2.3 Forebygging av fordommer**

De tre undervisningsoppleggene «Bli bedre kjent med dine ubevisste holdninger og fordommer», «Hvilke verdier er viktige for deg?» og «Ta stilling til» handler om holdningsskapende arbeid og hvordan man kan bli bevisste på egne holdninger og meninger man kanskje ikke var klar over at man hadde.

«Bli bedre kjent med dine underbevisste holdninger og fordommer» har som mål:

å bli bedre kjent med egne ubevisste holdninger og fordommer. Reflektere over hvordan våre tolkninger av verden rundt oss påvirker måten vi forholder oss til og kommuniserer med andre på. Oppdage stereotypier som kan påvirke våre handlinger og måten vi uttrykker oss på (Dembra, u.å.g)

Sentralt i opplegget er at elevene skal få anledning til å både få kunnskap om og reflektere over hvordan hjernen har en tendens til å kategorisere mennesker, og også hvordan ubevisste

holdninger og fordommer spiller en viktig rolle i kategoriseringen. Opplegget starter med at elevene blir vist «sjakkbrettillusjonen», som innebærer at hjernen vår ser et sjakkbrett med ulike farger med en gang, men når vi får firkantene fra sjakkbrettet klippet ut og lagt ved siden av hverandre, er det samme farge på alle.

Den andre øvelsen går ut på at elevene skal ta en implisitt assosiasjonstest som berører holdninger og preferanser knyttet til hudfarge, vekt, etnisk utseende, kjønn og seksuell orientering. Videre skal elevene reflektere rundt egne opplevelser med testen, og om begrepene «sosiale grupper» og «kategorisering.» Avslutningsvis skal elevene reflektere over betydningen av å forstå at mennesker har implisitte holdninger og preferanser, om det kan være positive utfall ved å være bevisst på disse og om folks preferanser og fordommer kan endre seg over tid (Dembra, u.å.g). Oppsummert går opplegget ut på å poengtere at alle har fordommer i stor eller liten grad. Problemet oppstår når man ikke er bevisst på sine egne fordommer, og om en nekter for å ha fordommer. Det er nettopp dette undervisningsopplegget tar sikte på å forebygge, at man i stedet for å nekte for fordommer skal ta dem for det de er, og jobbe med dem.

Undervisningsopplegget «hvilke verdier er viktige for deg» handler om at elevene skal bli bevisst på hva de tenker er viktige verdier, og også begrunne hvorfor akkurat de verdiene er viktige og verdifulle. Målet for undervisningen formuleres slik:

Gjennom denne refleksjonsøvelsen skal elevene bli mer bevisst på hva de tenker er viktige verdier. De får øvelse i å rangere sine verdier og begrunne hvorfor de mener noe er verdifullt, både for dem selv og for samfunnet (Dembra, u.å.h).

Elevene får først utdelt en liste over verdier som de individuelt skal krysse av og rangere etter hvilke verdier som er viktigst og mindre viktig for dem. Deretter skal dette deles to og to, og de skal sammenligne verdiene de har rangert. Avslutningsvis skal en refleksjon gjennomføres, der elevene skal snakke om hvor verdiene kommer fra, om familie og venner har betydning for hvilke verdier som er viktige for dem, og hvilke verdier som er ekstra viktig i dagens samfunn.

De to overnevnte undervisningsoppleggene handler om å kartlegge egne verdier og ubevisste holdninger og fordommer. Men, arbeid mot rasisme kan også inngås i denne typen opplegg, noe undervisningsopplegget «Ta stilling til» vektlegger. Målet med økten er «å kunne reflektere rundt fordommer, rasisme og diskriminering gjennom å diskutere og ta stilling til

ulike påstander» (Dembra, u.å.i). Gjennom tre avkrysningsoppgaver skal elevene ta stilling til: 1) hva som kan være rasistiske begreper, 2) utsagn om kvinners rolle og stilling i samfunnet og 3) rasistiske påstander om grupper. Oppgavene danner gode grunnlag for samtaler om hva som kan betraktes som fordomsfulle eller rasistiske utsagn og hvorfor, og om kjønnsroller og likestilling. Avslutningsvis skal elevene dele og diskutere sine besvarelser (Dembra, u.å.i). Her handler det mer om å kartlegge de faktisk diskriminerende, ekstreme og rasistiske utsagnene, noe som kan ses i sammenheng med sekundærforebygging (Sjøen & Jore, 2019).

Skolens primærforebyggende rolle kommer tydelig frem i dette tiltaket, da primærforebygging handler om at bygging av demokratisk kompetanse resulterer i at radikaliserings og ekstreme holdninger ikke griper seg fatt i elevene (Lenz, 2021). Målet med disse undervisningsoppleggene er nettopp å få de ekstreme holdningene opp i lyset slik at man vet konkret hva man har å jobbe med, og målet er også å bevisstgjøre elevene på hva slike holdninger faktisk betyr, og at de ikke skal feste seg i elevene.

På den andre siden stiller det å skulle undervise om ubeviste holdninger og fordommer et stort ansvar på læreren. Man kan aldri vite hva slags holdninger og ytringer som kan komme i en slik undervisningstime, og det kan til tider være ubehagelig og utfordrende. Slik som Røthing (2019, s. 42) påpeker, viser forskning at lærere kan kjenne på ubehag og rådvillighet når elever ytrer seg negativt eller hatefullt overfor grupper av mennesker. I slike undervisningsopplegg kan negative holdninger mot en gruppe mennesker komme frem. Samtidig betyr ikke dette at man som lærer ikke skal undervise om det som er ubehagelig. Røthings fokus på «ubehagets pedagogikk» anerkjenner at ubehagelige følelser er viktig i forbindelse med å utfordre etablerte normer, oppfatninger som opprettholder stereotyper (Røthing, 2019, s. 44). Med andre ord kan det som er ubehagelig å undervise om, føre til en forandring av disse negative holdningene og ytringer mot en gruppe mennesker for eksempel. Dermed vil det som er ubehagelig å undervise om, kunne være nødvendig i forebygging av radikaliserings og ekstremisme, men det stiller igjen store krav til læreren og hvordan vedkommende håndterer dette.

Felles for disse undervisningsoppleggene, er tilknytningen til kritisk tenkning og etisk bevissthet. Slik som skrevet under teoridelen, kan kritisk tenkning være refleksjon og bevissthet om egne og andre sine fordommer, og hvordan disse henger sammen med kulturen og samfunnet man tilhører. Alle disse tre undervisningsoppleggene har til hensikt å gjøre seg

bevisst på sine holdninger og fordommer. Ser vi spesielt på undervisningsopplegget «hvilke verdier er viktige for deg», spesifiseres det her at elevene skal reflektere rundt hvor verdiene kommer fra, og om venner og familie har betydning. Her kommer sammenhengen mellom holdninger og kulturen en tilhører inn. Videre knyttes elevens holdninger og samfunnet sammen ved at de skal reflektere rundt hvilke verdier som er viktige i dagens samfunn. Dette kan virke forebyggende mot radikaliserings og ekstremisme med bakgrunn i det Davies (2018) viste i sin studie. I denne studien kom det frem, som skrevet i teoridelen, at skoler tar initiativ til å forebygge radikaliserings og ekstremisme gjennom å blant annet øke elevenes kjennskap til egne verdier (Davies, 2018). Denne oppgaven kan ikke si noe om hvordan disse undervisningsoppleggene faktisk bidrar til å forebygge radikaliserings og ekstremisme. Likevel er det verdt å ta perspektivene fra Davies (2018) i betraktning, der det fremheves at gjennom økt bevissthet om egne fordommer og gjennom økt kunnskap om egne verdier, vil man lære å ta valg på bakgrunn av andre synspunkter og ikke bare sine egne, og i tillegg se en verdi i å ha ulike meninger om ting (Davies, 2018, s. 24). Dette henger også sammen med det Ahmed og Nustad (2017) påpeker angående kritisk tenkning, at det handler om å bidra til at man blir innforstått med at det finnes flere virkeligheter, sannheter, perspektiver og forståelser, og faktisk godta dette. Dette kan undervisningsoppleggene være med på å bidra til, for eksempel gjennom at elevene blir bevisste på hva slags verdier som er viktige for en selv, og også ser at det for andre elever kan være andre verdier som er viktigere uten at dette nødvendigvis er noe negativt.

Det holdningsskapende arbeidet kan begrunnes i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Dette kan ses i sammenheng med det Stray (2011, s. 45) påpeker om at demokratisk medborgerskap handler om at skolen er en arena hvor mening skapes, og der elevene får mulighet til å prøve sine meninger. Noe som også begrunnes i LK20, der elevene skal lære å tenke kritisk, håndtere meningsbrytninger og respektere uenigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Skolen skal være et sted der elevene kan ytre seg, og i forbindelse med dette er lærerens rolle avgjørende, og læreren bør legge til rette for at elevene kan ytre seg uten at de blir dømt for det, og skape et klima der utfordrende temaer kan tas opp (Stray, 2011, s. 148).

## 5.2.4 Demokratiopplæring

De fire undervisningsoppleggene «Filosofisk samtale: hva er ytringsfrihet?», «Dialogkafe», «Saklige innspill, usaklighet eller personangrep?» og «Argumentasjon: Fordi-setninger» behandler måter å gjennomføre debatter og dialoger i klasserommet.

«Filosofisk samtale: hva er ytringsfrihet» har som mål «å gi elevene trening i respektfull og åpen dialog om et viktig og kontroversielt tema. Å utvide forståelsen av ytringsfriheten gjennom å lytte til andre og se saken fra flere perspektiver» (Dembra, u.å.j). Elevene skal sitte i en ring og holde en samtale med støtte i en rekke spørsmål: 1) Hva legger dere i begrepet ytringsfrihet? 2) Hva er egentlig en ytring? 3) Hvordan kan dine ord eller ytringer påvirke andres frihet? 4) Når vi har ytringsfrihet, har vi da også et ytringsansvar? 5) Hva vil det si å bruke ytringsfriheten på en forsvarlig måte? 6) Er det noen ytringer som bør forbys i samfunnet eller i skolen? (Dembra, u.å.j). Hensikten med å sitte i en ring kommer frem i avslutningen av opplegget, der elevene i fellesskap skal reflektere over hvordan de fungerte sammen som «undersøkende fellesskap.» Det vil si hvorvidt elevene klarte å lytte til hverandre og se en sak fra flere sider.

«Dialogkafe» har som mål «å legge til rette for dialog, perspektivtaking og samhandling, for sammen å skape bedre forståelse av et tema eller spørsmål» (Dembra, u.å.k). Innledningsvis i beskrivelsen av opplegget forklares det at dialogkafe er en strukturert samtaleprosess der elevene i grupper samles rundt et bord for å samtale rundt et tema, som for eksempel hva det vil si å respektere hverandre. Den praktiske gjennomføringen av undervisningsopplegget utføres slik på følgende måte:

Steg 1: deltakerne deles i grupper og får hvert sitt bord, som er dekket av et stort papirark. Gruppene velger en bordvert. Temaet/spørsmålet som er valgt, skrives på midten av arket.

Steg 2: gruppene utforsker temaet/spørsmålet ved å lytte til hverandres synspunkter og notere på arket med en tusj hovedpunkter for det gruppen tenker [...].

Steg 3: Gruppene bytter bord og sprer seg i andre grupper, mens bordverten blir sittende. Verten forteller den nye gruppen hva forrige gruppe kom frem til [...]. De nye deltakerne ved bordet bygger videre på disse hovedpunktene, deler sine synspunkter og utvider perspektivet ved eventuelt å legge til nye momenter. Nye stikkord og punkter skrives på arket [...].



Steg 4: Oppsummering i plenum. Gruppen gis et par-tre minutter til stilleteknning og forberedelse før deling i plenum. Verten ved hvert ord forteller, med støtte fra de andre, i plenum om noen vesentlige ideer, svar eller synspunkter på temaet som er kommet frem ved dette bordet (Dembra, u.å.k)

I beskrivelsen over ser vi at opplegget handler om å legge til rette for dialog, andre perspektiver og samhandling. Det å se ulike perspektiver og lytte til andre er et sentralt aspekt ved opplegget ved at gruppene stadig må ta andre gruppers synspunkter om temaet det samtales om i betraktning. Avslutningsvis skal hele klassen sammen reflektere over hva de har kommet frem til om temaet eller spørsmålet og hvordan dette kan brukes i videre arbeid.

Begge de overnevnte undervisningsoppleggene handler om å se en sak fra flere sider, godta andre perspektiver enn sine egne, og også være villig til å endre sin oppfatning og ikke være låst til det man selv mener og tenker. Dette kan knyttes til forebygging av radikaliserings og ekstremisme spesielt med tanke på det Lenz (2021) påpeker om en forenklet virkelighetsforståelse, og såkalt «svart-hvitt-tenkning.»

En annen måte man kan oppøve til god debatt og dialog er gjennom undervisning som tar sikte på å lære elevene hvordan man har gode demokratiske samtaler og god argumentasjon. Undervisningsopplegget «Saklige innspill, usaklighet eller personangrep?» har som mål å «oppøve evnen til å føre gode demokratiske samtaler og kunne analysere offentlig debatt og argumentasjon» (Dembra, u.å.l). Elevene skal få trening i å identifisere hva som er saklige og usaklige innlegg og hva som er personangrep. Elevene får utdelt et arbeidsark med en liste over ulike utsagn som de skal kategorisere etter saklig, usaklig og personangrep. Eksempler på utsagn fra arbeidsarket er: 1) Typisk at sånt tull kommer fra deg, 2) da kommer du med kvinnegreiene dine igjen, 3) du har ingenting å melde her, svarting! 4) Hold kjeft, din nordlending! (Dembra, u.å.l)

Først skal elevene jobbe individuelt med arket, deretter skal de gjennomgå og diskutere sine vurderinger i grupper på 3-4 elever. I neste oppgave skal elevene finne egne eksempler på usaklige utsagn eller personangrep, og komme med forslag til hvordan utsagnene kunne blitt formulert på en annen måte for å få frem et standpunkt. Avslutningsvis skal elevene ha en felles refleksjon rundt hvilke kriterier en god demokratisk samtale og debatt har.

Undervisningsopplegget «Argumentasjon: fordi-setninger» har som mål å «oppøve evnen til å gjenkjenne og formulere relevante, saklige og logiske argumenter» (Dembra, u.å.m), og

øvelsen skal gi elevene trening i demokratisk debatt. Økten innledes med å snakke om argumentasjon, og at det handler om å begrunne eller rettferdiggjøre et standpunkt. Her knyttes også opplegget til kritisk tenkning ved at «å øve evnen til å argumentere og kunne skille mellom påstand og argument er viktig for å oppøve kritisk tenkning» (Dembra, u.å.m). Videre skal elevene jobbe med et arbeidsark med påbegynte «fordi-setninger.» Et eksempel på et argument elevene skal finne begrunnelse for, er «ingen skal bli diskriminert eller utestengt på grunn av kjønn, seksuell legning, hudfarge, religion eller funksjonsevne ...» og elevenes oppgave er her å finne begrunnelser for dette og fylle ut «fordi-setningen» (Dembra, u.å.m). Arket skal først fylles ut individuelt, for så å sammenligne i par. Deretter skal klassen drøfte noen argumenter i plenum. Opplegget avsluttes med at elevene skal reflektere over hva som er gode og holdbare argumenter, og hva som kjennetegner gode argumenter.

Disse fire undervisningsoppleggene knyttes til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Slik som Stray (2011, s. 45) påpeker, handler demokratisk medborgerskap om at elevene gjennom skolen skal lære å leve sammen, at skolen er en arena hvor mening skapes og der elevene får mulighet til å prøve sine meninger. De to undervisningsoppleggene «Filosofisk samtale: Hva er ytringsfrihet» og «Dialogkafe» tar sikte på å opprette et rom der det kan oppstå meningsbrytninger, og der elevene kan være uenige med hverandre i det spørsmålet som blir stilt. Eksempler på spørsmål som tas opp i «Filosofisk samtale: hva er ytringsfrihet?» er om noen ytringer bør forbys i skolen eller i samfunnet. Dette er noe elever mest sannsynlig vil være uenige om. «Dialogkafe» presiserer ikke direkte hvilke temaer eller spørsmål som skal bli tatt med i undervisningen, da dette er noe som må tilpasses den enkelte klassen og konteksten. Likevel er det tenkelig at kontroversielle temaer er noe som kan bli diskutert her.

Dette kan kobles tett opp mot og begrunnes i det Utdanningsdirektoratet (2017, s. 14) skriver om at demokrati og medborgerskap skal lære elevene å tenke kritisk, håndtere meningsbrytninger og akseptere uenigheter. I slike undervisningsopplegg som «Filosofisk samtale: Hva er ytringsfrihet?» og «Dialogkafe», er det avgjørende at elevene aksepterer at man har forskjellige meninger og er uenige. I tillegg til å få frem ulike meninger blant elevene, kan slike undervisningsopplegg også bidra til at elevene blir mer bevisste på sine egne meninger. Dermed kan dette knyttes til Chambers' deliberative demokratiteori (Chamber, 2003, s. 308), som vektlegger at meningsdannelse formes og endres gjennom diskusjon. Dette kan igjen, slik som McAvoy og Hess (2013, s. 19) påpeker, føre til at elevene

blir mer tolerante for og verdsetter uenighet og flere perspektiver av en sak, og klarer å se på hverandre som likeverdige på tross av ulike meninger.

Undervisningsoppleggene «Saklige innspill, usaklighet eller personangrep» og «Argumentasjon: Fordi-setninger» tar sikte på å oppøve evnen til å ha gode demokratiske samtaler ved å få noen eksempler på hvordan det «ikke skal gjøres». I begge oppleggene vektlegges det å argumentere saklig og med gode begrunnelser sterkt. Dette gjelder både for offentlig debatt de ser på internett, og diskusjoner i klasserommet. Når det gjelder offentlig debatt som vises på TV og internett, kan man trekke inn det å være kritisk til det en ser på internett som et forebyggende tiltak mot ekstremisme og hatefulle utsagn. Dette er også viktig i demokratisk resiliens (Davies, 2016b). Det kan handle om hvordan elevene snakker til hverandre i en debatt i klasserommet. At man for eksempel ikke går til personangrep på grunn av nasjonalitet, kultur eller annerledes tenkning. Med andre ord handler det om å oppøve elevene i demokratisk praksis. Dette kan igjen ses i sammenheng med elementet «skape muligheter for meningsfull deltakelse» i resilienshjulet (Danielsen, 2004).

Gjennom undervisningsopplegg som tar sikte på å få frem meninger og uenigheter mellom elevene kan føre til at ekstreme holdninger kommer frem i lyset, og dermed kan man arbeide med dem. Undervisningsopplegget kan gi læreren verdifullt innblikk i hva vedkommende har å jobbe med. For at dette skal skje, krever det at læreren er bevisst på sin rolle i klasserommet og hvordan vedkommende håndterer kontroversielle temaer og hatefulle ytringer i klasserommet. På den andre siden kan det være krevende å skulle gjennomføre undervisningsopplegg som kan få frem ekstreme holdninger fra elever. Det kan komme ekstreme holdninger som er vanskelig for læreren å høre og vite hvordan vedkommende skal svare. Dette stiller igjen store krav til lærerens kompetanse i å håndtere denne typen holdninger og ytringer.

### **5.2.5 Forebygging av hatefulle og ekstreme ytringer**

Undervisningsoppleggene «Skjellsordtreet», «Skjellsord og meg» og «Hatprat - en øvelse om hatprat på nett» vektlegger forebygging av hatefulle og ekstreme ytringer. Både gjennom bevisstgjøring og refleksjon rundt bruk av skjellsord, og også hvordan dette påvirker dem som blir utsatt for det, og hva konsekvensene kan bli.

Undervisningsopplegget «skjellsordtreet» har som mål «å reflektere over bruken av skjellsord, hvilke fordommer som kan ligge bak og hvilke konsekvenser bruken av skjellsord

kan ha» (Dembra, u.å.n). Gjennom undervisningsopplegget skal elevene bevisstgjøres på at vi alle blant annet har ulike oppfatninger av ord og språkbruk, og at vi kan reagere ulikt på ting som blir sagt enten direkte rettet mot oss eller mot andre.

Sentralt i opplegget er arbeidet med «problemtreet». Elevene laster ned eller får et eksemplar hver, og arket er delt opp etter årsaker → utsagn → virkninger. Elevene skal jobbe med en rekke skjellsord, for eksempel «jævla homo», «hore», «mongo», «jævla jøde». Elevene skal i grupper identifisere bakgrunnene, årsakene og forhistoriene til at folk bruker skjellsord.

Deretter skal de også identifisere virkningene og konsekvensene av bruken av skjellsord.

Sentrale spørsmål er: 1) Hvorfor skjer dette? 2) Hva ligger bak bruken av akkurat dette ordet som skjellsord? 3) Hva kan skje som et resultat av bruk av skjellsord? og 4) Hvilke virkninger kan det ha på alle som hører det, på kort eller lang sikt? Avslutningsvis skal klassen drøfte hva de har kommet frem til, og ha en idemyldring rundt hvordan hatefulle og ekstreme ytringer kan håndteres. I tillegg skal elevene se på og sammenligne hverandres skjellsordtre (Dembra, u.å.n).

Undervisningsopplegget «skjellsord og meg» har som mål «å skape bevissthet i klassen om språkbruk, som grunnlag for elevenes utarbeiding av felles regler» (Dembra, u.å.o) Elevene får utdelt fem Post-it-lapper hver som de skal skrive skjellsord på. Deretter skal de legge navnet sitt mellom lapper med skjellsord, og reflektere rundt hvordan det er å bli definert av skjellsord. Avslutningsvis skal læreren og elevene ha en reflekterende samtale om hvordan det påvirker dem at navnet deres omringes av skjellsord. I tillegg skal de snakke sammen om hvordan det kan oppleves at andre kan definere deg som person med sine skjellsord, slik at hvem du egentlig er blir skjult bak en rekke skjellsord (Dembra, u.å.o).

Undervisningsopplegget «Hatprat - en øvelse om hatefulle ytringer på nett» har som mål å få til en «forståelse for hva hatefulle ytringer på nett er og hvilke faktorer som kan spille inn i hvordan en hatytring håndteres» (Dembra, u.å.p) Opplegget kan deles inn i 3 deler, hvor den første delen går på å forstå begrepet «hatprat». Elevene skal bli spurt hva de selv forbinder med begrepet, hvilke grupper og individer som blir utsatt for hatprat, om de selv har sett eller opplevd hatprat på nett enten mot seg selv eller andre, og om hva de som utsettes for og er vitne til hatprat føler. Etterpå skal elevene bli forklart hva begrepet «hatprat», og her legger læreren frem fakta om hva hatprat er, og at dette er noe som er behandlet i lovverket gjennom Straffelovens §185:

[...] definerer ulovlige hatefulle ytringer som “det å true eller forhåne noen, eller fremme hat, forfølgelse eller ringeakt overfor noen på grunn av deres

- a) hudfarge eller nasjonale eller etniske opprinnelse,
- b) religion eller livssyn,
- c) seksuell orientering,
- d) kjønnsidentitet eller kjønnsuttrykk, eller
- e) nedsatt funksjonsevne (Dembra, u.å.p)

I andre del av opplegget skal elevene deles inn i grupper på fire. Elevene skal bli forklart at de får utdelt en bunke med hatmeldinger fra virkeligheten som de skal rangere fra «minst ille» til «verst». Gruppene får 20 minutter til å jobbe med rangeringen før læreren samler hatytringene inn igjen. Deretter skal gruppene dele hvilke av utsagnene de rangerte høyest og hvorfor i plenum. Følgelig kommer en forklaring på at

[...] konteksten som en ytring er fremmet i, kan ha stor betydning for hvordan ytringen vurderes. Den samme ytringen som oppfattes som fleip i en kontekst, kan faktisk være brudd på loven i en annen. Identiteten til den som kommer med en ytring kan spille inn i hvordan ytringen vurderes (Dembra, u.å.p).

Etter denne forklaringen, skal gruppene igjen få delt ut de samme hatytringene, men denne gangen med informasjon om konteksten for ytringene. Elevene skal prøve å rangere dem på nytt fra «minst ille» til «verst» med den nye informasjonen. Dette skal så deles i plenum.

I oppleggets tredje og avsluttende del skal elevene reflektere over selve øvelsen og hvordan rangeringen gikk. Det fokuseres på om det var noen uenigheter i gruppa, og hvordan disse ble løst, og om de brukte kriterier for å avgjøre hvilke ytringer som var verre enn andre. Videre fokuseres på hvordan hatytringer på nett kan møtes og håndteres (Dembra, u.å.p)

Felles for alle disse fire undervisningsoppleggene er at de knyttes til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Blant annet kan undervisningsoppleggene «skjellsordtreet» og «skjellsord og meg» knyttes til demokratisk resiliens. Demokratisk resiliens har blitt redegjort for tidligere i oppgaven, men her ønsker jeg spesielt å trekke frem det Davies (2016a) påpeker om at elevene må bli gitt «skills» for å kunne vite hva man skal tolerere i sin sosiale og kulturelle verden. I denne sammenhengen kan det bety at en effekt av elevenes bevissthet rundt bruken av skjellsord, årsaker og konsekvenser, kan være at de ikke godtar bruken av

dette i sin egen hverdag. På den andre siden er dette lite målbart og vanskelig å konkludere med i denne studien, da jeg ikke forsker på effekten av undervisningsoppleggene.

Videre kan undervisningsoppleggene «skjellsordtreet» og «skjellsord og meg» knyttes til å skape et godt læringsmiljø og gode relasjoner i klassen mellom elever og lærere. Dette kan igjen knyttes til hvordan skolen kan bygge resiliente elever. Som skrevet i teoridelen, handler resiliens om hvordan unge som har opplevd traumer slik som for eksempel mobbing, klarer å håndtere vanskelige situasjoner på en tilfredsstillende måte (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Dersom en elev har blitt utsatt for at skjellsord er det som definerer vedkommende, slik som i opplegget «skjellsord og meg», er dette noe som ifølge resiliens-teori kan føre til utvikling av problemer og avvik. Ved å gjøre elevene bevisste på bruken av skjellsord og konsekvenser av dette, vil definisjonen elevene har av seg selv, og dermed ens selvoppfatning endres, noe som er et viktig poeng i å bygge resiliente elever (Olsen & Traavik, 2010, s. 49-50).

I undervisningsopplegget «skjellsord og meg» er noe av hensikten at klassen skal lage regler om hvordan de vil ha det i klasserommet (Dembra, u.å.o). Her er det tenkelig at en typisk regel kan være «i denne klassen snakker vi fint til hverandre.» Dermed blir det også sentralt å trekke inn lærerens rolle i klasserommet. Et av tiltakene som resilienshjulet presenterer, er elementet «å sette klare og konsistente grenser» (Danielsen, 2004). Gjennom å sette regler for hvordan elevene vil ha det i klasserommet, løftes en type atferd opp som noe positivt, mens en annen type atferd settes det grenser mot, og beskriver hvordan elevene og læreren ikke ønsker å ha det i klasserommet. I tillegg vil elevenes relasjon til læreren være relevant å trekke frem. Tidligere i oppgaven har rollen «brobyggeren» blitt fremhevet som en lærer med fokus på å skape trygge relasjoner, respekt og anerkjennelse, med mål om å skape gode relasjoner mellom elever og grupper (Trysnes & Skjølberg, 2019, s. 67). Denne relasjonsbyggingen bekreftes av Olsen og Traavik (2010, s. 48), ved å poengtere at en trygg og god relasjon til voksne og andre nettverk, slik som venner, vil være viktig i prosessen med å bygge resiliente elever.

Et annet fellestrekk ved de tre undervisningsoppleggene, er at de knyttes til det tverrfaglige temaet kritisk tenkning og etisk bevissthet. Sjøen og Jore (2019) har, som skrevet tidligere, trukket en sammenheng mellom kritisk tenkning og demokrati og medborgerskap der kritisk tenkning er en demokratisk ferdighet som kan gjøre at elever blir mindre mottakelige for en radikaliseringsprosess, og stå imot ekstremistisk tankegods (s. 274). I tilfellet med disse undervisningsoppleggene kan bevissthet rundt bruk av, årsaker til og konsekvenser av

skjellsord føre til at de i fremtiden blir mindre mottakelige for slike skjellsord som «jævla homo», «mongo», «din jøde» osv.

En resilienstilnærming til hatefulle og ekstreme ytringer handler mye om hvordan elevene kan bli motstandsdyktige, og det kan virke som at tankegangen fokuserer mest på å styrke offeret til å «tåle» å bli utsatt for hatefulle ytringer og forebygge at dette griper seg fatt i elevene. Et annet mål det bør fokuseres mye på, er at andre i mindre grad skal ta slike uttrykk i bruk. I stedet for å kun fokusere på hvordan man skal unngå at hatefulle ytringer preger en elevs selvoppfatning, må det fokuseres på hvordan man i mindre grad bruker slike uttrykk. Her vil det være avgjørende med hjelp til å utvikle empati hos elever som stempler andre med hatefulle ytringer. Det er ønskelig at elever som stempler andre forstår konsekvensen det har for dem som blir utsatt for det.

Undervisningsopplegget «hatprat - en øvelse om hatefulle ytringer på nett» kan også knyttes til digital motstandskraft. Slik som rapporten *Strengthening media literacy and critical thinking to prevent violent radicalisation* (Europakommisjonen, 2020) peker på, blir barn og unge gjennom sin bruk på internett og sosiale medier eksponert for ekstreme holdninger og hatprat, som igjen kan føre til radikalisering. «Hatprat - en øvelse om hatefulle ytringer på nett» passer godt inn i den forebyggende strategien *media literacy*. Som tidligere skrevet, handler dette om kritisk forståelse av og samhandling med sosiale medier og internett, og det knyttes til blant annet resiliens i møte med ekstreme holdninger og hatprat (Europakommisjonen, 2020).

### **5.2.6 Forebygging av radikalisering, ekstremisme og terrorisme**

Mens de foregående undervisningsoppleggene implisitt tar sikte på å forebygge rasisme, fordommer, hatefulle ytringer og ekstreme holdninger, tematiserer den siste kategorien med undervisningsoppleggene «hva er årsaker til radikalisering» og «hvordan påvirke politikk og samfunn?» dette mer eksplisitt.

Undervisningsopplegget «Hva er årsaker til radikalisering» har som mål «å gi kunnskap om hva som kan ligge bak radikalisering, og hva som kan bidra til å forebygge en slik utvikling» (Dembra, u.å.q). Innledningsvis skal elevene bli forklart hva som menes med radikalisering, og også forskjellen på begrepene «radikal» og «radikalisert.»

Videre skal elevene notere ned hva de tror kan føre til at en person blir radikalisert, og se dokumentaren «Min sønn, fremmedkrigeren», som handler om islamistisk radikalisering. Elevene skal notere ned årsaker til at gutten fra dokumentaren ble radikalisert. Deretter skal elevene bli vist en powerpointpresentasjon med årsaker til radikalisering, og diskutere følgende spørsmål sammen: 1) Hvilke årsaker sammenfaller med det som ble vist i dokumentaren, og 2) Sammenfaller disse årsakene med det du selv noterte ned før du så dokumentaren? (Dembra, u.å.q)

Avslutningsvis skal læreren ta opp at årsaker til radikalisering ikke nødvendigvis er de samme for alle, og at det ikke er mulig å forutse hvem som blir radikalisert utfra deres bakgrunn. Videre skal læreren fremheve at radikalisering forekommer i flere former enn islamistisk radikalisering som dokumentaren fremstiller, blant annet høyre- og venstreradikalisering (Dembra, u.å.q).

Undervisningsopplegget «Hvordan påvirke politikk og samfunn» har som mål «å utforske hvilke muligheter vi har for å kunne påvirke politikk og samfunn gjennom demokratiske påvirkningsprosesser» (Dembra, u.å.r) Elevene skal utforske hvordan de kan endre en sak uten å ta i bruk ekstreme holdninger og handlinger. Først skal elevene få presentert en eksempelsak med strategier for hvordan man kan nå frem uten å bruke voldelig ekstremisme eller terror. Deretter skal elevene jobbe i par/grupper, og finne en sak de ikke er fornøyd med, som kan være alt fra miljøpolitikk til regler for skolen, og følge opplegget fra eksempelsaken og lage en plan for hvordan de kan skape en endring. Avslutningsvis skal gruppene presentere sin sak og gi hverandre tilbakemelding, samt svare på hva gruppene kunne gjort annerledes, og hvilke muligheter gruppene har for å sette tiltakene sine ut i livet (Dembra, u.å.r).

Denne oppgaven bygger i utgangspunktet på skolen som en primærforebyggende arena, med tiltak som demokratiopplæring, kritisk tenkning og sosialisering (Sjøen & Jore, 2019, s. 274). Undervisningsopplegget «hvordan påvirke politikk og samfunn» kan derimot også argumenteres for å inneholde elementer fra sekundær- og tertiærforebygging. Sekundærforebygging retter seg som tidligere redegjort for mot elevene som direkte står i fare for radikalisering (Sjøen & Jore, 2019, s. 276), for eksempel gjennom at de har gitt uttrykk for ekstreme holdninger og/eller atferd (Lenz, 2021). Mens tertiærforebygging også handler om å hindre forverring av en radikaliseringsprosess og snu den utviklingen (Lenz, 2021). Denne oppgaven kan ikke si noe om hvordan undervisningsoppleggene fungerer i praksis, men



undervisningsopplegget kan bidra til å gi elever som har gitt uttrykk for ekstreme holdninger og/eller atferd andre alternativer enn å utføre voldelige handlinger for å nå målet sitt.

Begrepsavklaring står sentralt i undervisningsopplegget «hva er årsaker til radikaliserings», med sterkt fokus på å forklare hva radikaliserings er, og årsaker til dette (Dembra, u.å.q). Videre presiseres det hvor komplekst og stort begrepet radikaliserings er, slik som for det første gjennom å poengtere forskjellen mellom «radikaliserings» og «radikal». Dette kan knyttes til Lenz (2021), som skriver om at det å være radikal og ha radikale meninger ikke nødvendigvis er farlig, men at det kan føre til en ensrettet virkelighetsoppfatning med et fokus på «vi og de andre». Det pekes også på at dette er noe som kan resultere i aksept for drastiske midler, for eksempel ekstreme handlinger, for å endre samfunnet. Gule (2019, s. 9) har pekt på hvordan begrepet radikaliserings har endret seg historien, da det før i tiden ikke ble definert som noe farlig, men derimot en politisk situasjon, mens forståelsen i dag handler om aksepten for å bruke vold for å oppnå et politisk mål. For det andre poengteres begrepets kompleksitet gjennom at radikaliserings forekommer i mange forskjellige former, både islamistisk, høyre- og venstresradikaliserings. Dette kan knyttes til Ahmed og Obaidi (2020) som peker på at betydningen av radikaliserings varierer ut fra kontekst.

Undervisningsopplegget «hva er årsaker til radikaliserings» knyttes til folkehelse og livsmestring i LK20 (Dembra, u.å.q). Som tidligere påpekt, folkehelse og livsmestring handler om at elevene skal lære å håndtere medgang og motgang, og møte personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dokumentaren som vises i undervisningsopplegget handler om årsaker til radikaliserings, og tar blant annet opp utenforskap og mangel på mestringsfølelse. Her dreier det seg dermed om å lære å håndtere situasjoner som utenforskap og mangel på mestringsfølelse på en god måte, slik at en eventuell radikaliseringsprosess unngås.

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring henger tett sammen med demokratisk resiliens, som handler om «evnen til å identifisere og avvise ekstremistiske ideer eller komme seg fra vanskeligstilte situasjoner» (Sjøen & Jore, 2019, s. 274). Dette er, slik som Lenz (2020, s. 56) påpeker, viktig da demokratisk kompetanse og kunnskap er et viktig bidrag i å styrke eleven slik at radikaliserings drivkrefter ikke «griper seg fast» i elevene. Dette kan også knyttes til undervisningsopplegget «hva er årsaker til radikaliserings», da målet med undervisningsopplegget er å finne ut hva som kan forebygges en radikaliseringsprosess, med den hensikt at elevene i fremtiden kan være motstandsdyktige mot en slik utvikling.

En mulig svakhet jeg ønsker å trekke frem her, er hvordan opplegget i stor grad baserer seg på at elevene skal lete etter tegn på og årsaker til radikaliseringsprosesser gjennom dokumentarfilmen. Dembra presiserer i beskrivelsen av opplegget at det er viktig å nevne at årsakene som er fremmet i dokumentaren ikke er viktige i alle radikaliseringsprosesser, og at alle radikaliseringsprosesser er ulike. Dessuten er det viktig å fremheve at de årsakene som kommer frem i dokumentaren ikke nødvendigvis behøver å resultere i radikaliseringsprosesser. I dokumentarfilmen blir vi kjent med en hovedperson som har fått en ADHD-diagnose, har lese- og skrivevansker og som opplever utenforskap. Det er ikke utenkelig at dette vil være noe elever vil peke på som årsaker til radikaliseringsprosesser. Mattson (2018) peker på at feilkategorisering er en mulig fare ved å lete etter tidlige radikaliseringsstegn hos elever, noe som kan ses i sammenheng med overnevnte eksempel.

I tillegg handler denne dokumentaren om islamistisk radikaliseringsprosesser, og selv om oppleggets beskrivelse poengterer viktigheten av å understreke andre former for radikaliseringsprosesser, er det ikke her fokuset hovedsakelig ligger. Fokuset ligger på at elevene skal lete etter radikaliseringsstegn hos en person som ble islamistisk radikalisert. Det ville vært hensiktsmessig å fordele fokuset på ulike former for radikaliseringsprosesser mer jevnt for å unngå stigmatisering.

Undervisningsopplegget «Hvordan påvirke politikk og samfunn» er tilknyttet demokrati og medborgerskap (Dembra, u.å.r). Utdanningsdirektoratet påpeker at det tverrfaglige temaet skal gi elevene kunnskap om forutsetninger for demokrati, verdier, spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Gjennom dette undervisningsopplegget er det nettopp demokratiske prosesser elevene skal trenes i å delta i, ved at de skal kunne vite hvordan de kan engasjere seg i en politisk sak på en demokratisk måte, fremfor en måte som fremmer voldelige og ekstremistiske handlinger. Gjennom at elevene er bevisste på og har kunnskap om hvordan de kan bidra til å endre samfunnet på en demokratisk måte, kan det bidra til at elevene utvikler motstandskraft mot at ekstreme handlinger for å fremme en sak er veien å gå (Sjøen & Jore, 2019).

Som tidligere påpekt, kan begrepene radikaliseringsprosesser, ekstremisme og terrorisme kobles sammen (Bjørge & Gjelsvik, 2015; Ahmed & Obaidi, 2020). Undervisningsopplegget «Hva er årsaker til radikaliseringsprosesser» knytter sammen begrepene radikaliseringsprosesser og ekstremisme på den måten at dokumentaren som vises i opplegget fremhever en del ekstreme holdninger både fra hovedpersonen og andre mennesker rundt som var viktige i radikaliseringsprosessen. Ahmed

og Obaidi (2020) har koblet sammen radikaliserings og terrorisme, og fremhever at radikaliserings ikke nødvendigvis trenger å resultere i terrorisme. Dette kan undervisningsopplegget «hvordan påvirke politikk og samfunn» være en viktig bidragsyter for, med tanke på å gi kunnskap og ideer om hvordan man kan påvirke samfunnet uten å ty til ekstremistiske handlinger.

### 5.2.7 Oppsummering av funn – Dembra nasjonalt

I denne delen presenterer jeg en oppsummering av funnene jeg har gjort gjennom dokumentanalysen. Nedenfor følger en oversikt over hva slags tverrfaglig tema de valgte undervisningsoppleggene bygger på.

Figur 2 oppsummering av funn knyttet til LK20



Som vi ser av figuren ovenfor, er 16 av 17 undervisningsoppleggene tilknyttet det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Mens 13 av 17 opplegg er knyttet til kritisk tenkning og etisk bevissthet, og 9 av oppleggene er tilknyttet folkehelse og livsmestring. Flere av undervisningsoppleggene knyttes til alle de tre tverrfaglige temaene.

Fokuset til undervisningsoppleggene har gjennom analysen vist seg å være hovedsakelig primærforebygging gjennom å utvikle demokratisk resiliens og de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, kritisk tenkning og etisk bevissthet og demokratisk medborgerskap. Metodene undervisningsoppleggene bygger på er derimot relativt like. Det handler for det første om å bli bevisst på egne og andres holdninger, fordommer og verdier. For det andre handler det om å se ting fra ulike ståsted, og oppøve evne til kildekritikk. Samt respektere andres meninger osv.

Alt i alt fokuserer undervisningsoppleggene på skolens primærforebyggende rolle, som ifølge Lenz (2021) handler om skolens mandat angående dannelse og demokratisk medborgerskap. Det dreier seg om at bygging av demokratisk kompetanse kan føre til at radikaliserings og ekstreme holdninger ikke får grep om elevene fordi de har bygget opp en resiliens mot slike holdninger (Lenz, 2021). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er sentralt i så måte, og Sjøen og Jore (2019, s. 274) peker på kritisk tenkning og etisk bevissthet som eksempel på tiltak på primærnivået, som tidligere forskning viser at skolen befinner seg på.

Noen momenter jeg vil trekke frem som kritisk kan diskuteres, er for det første at læreres jobb eventuelt kan bli å lete etter radikaliseringsstegn, noe som ifølge Mattson (2018) kan føre til en feilkategorisering. For eksempel undervisningsopplegget «Hva er årsaker til radikalisering», der det går ut på å lete etter radikaliseringsstegn i en dokumentar der temaer som ADHD-diagnose, lærevansker og utenforskap tas opp. Med dette menes at lærere stadig må være på at for eksempel utfordrende og negativ atferd kan være et tegn på radikalisering, uten at det nødvendigvis trenger å være det som er tilfellet. For det andre kan et ensidig fokus på utvikling av resiliens bidra til at man bruker undervisningstiden på å styrke offeret, i stedet for å jobbe med dem som uttrykker hatefulle og ekstreme ytringer. For det tredje kan en kritisk diskutere om undervisningsoppleggene under «forebygging av rasisme og oss-dem-tenkning» kan bidra til å forsterke en oss-dem-tenkning. Et eksempel her er undervisningsopplegget «Vi og de andre», der elevene skal deles inn i dyregrupper for å sammen finne ut hva som skiller dem fra hverandre (Dembra, u.å.c). Tidligere har jeg pekt på hvordan dette kan bidra til at elevene får tanker og meninger om grupper de i utgangspunktet kanskje ikke hadde. For det fjerde stiller samtlige undervisningsoppleggene store krav til lærerkompetanse, og lærerrollen i dette kan bli krevende, uten at oppleggene tilbyr en stor grad av lærerveiledning. Dette kommer jeg videre til i diskusjonskapitlet.

### **5.3 Dembra lokalt – mine funn i lys av feltarbeidet**

Jeg har nå gjennomgått et utvalg undervisningsopplegg fra Dembra nasjonalt. Neste del vil fokusere på Dembraarbeid lokalt, mer konkret på et feltarbeid. Feltarbeidet er gjennomført for å utforske hvordan Dembraopplegg kan utspille seg i praksis på en lokal skole. Målet til Dembra er at skolen får videre oppfølging av Dembraveiledere, workshop for elever og lærere, faglig påfyll gjennom kurs, inspirasjon, kunnskap og metoder for å forebygge gruppefiendtlighet og ekstremisme.

Dette delkapitlet er organisert i fire deler etter hvilke samlinger jeg deltok som observatør: 1) Personal-dembragruppemøte, 2) Foreldremøte, 3) Elev-dembragruppemøte og informasjonsrunde og 4) Personalmøte. Jeg har valgt en slik strukturering, da disse møtene poengterer noe viktig når det kommer til hvordan skolen arbeider for å forebygge ekstreme og hatefulle ytringer. Forebyggingen gjelder alle, og er noe alle må ta del i, både ledelse, lærere, ansatte, elever, og foresatte. Underveis drøftes observasjonene jeg har gjort med utgangspunkt i teori og tidligere forskning.

Da den observerte skolen ble en Dembraskole, ble det også gjennomført en spørreundersøkelse for elever som skulle kartlegge hva slags behov skolen hadde, og også hva tiltakene skulle rettes mot. Resultater fra denne undersøkelsen viste at det på skolen var mye bruk av gruppebaserte skjellsord og at flere elever opplevde utenforskap blant annet. Dette førte til at skolen rettet oppmerksomheten mot språkbruk, mobbing og utestenging blant elevene. Ønsket mål var mindre utestengning og få mer fellesskap på skolen. For å jobbe mot dette målet får skolen tett oppfølging fra Dembraveilederne i Agder, og på skolen er det dannet en personal-dembragruppe og en elev-dembragruppe. Personal-dembragruppen har i oppgave å jobbe tett sammen med dembraveilederne og motta veiledning og kompetanseheving, og de skal følge opp elev-dembragruppen. Elev-dembragruppen har en spesiell oppgave i å komme med ideer til og gjennomføre tiltak på skolen, med hjelp av personal-dembragruppen.

#### **5.3.1 Personal-dembragruppemøte**

Personal-dembragruppemøtet var det første samlingen jeg deltok på som observatør, og møtet besto av fem lærere som utgjør personal-dembragruppen, to dembraveiledere og meg som observatør. Lærerne og dembraveilederne snakket om hva som var blitt gjort siden sist, og planla resten av våren.

Elev-dembragruppen har hatt et fokus på hvilke tiltak som kan bli gjort både i og etter skoletiden. Tiltak som jobbes med i den forbindelse er internasjonal dag, aktiviteter med et bredt tilbud som passer alle, klubber på kveldstid, sosiale happenings uka før ferien, god start på dagen med utdeling av frukt med mer.

Dette kan ses i sammenheng med forebygging av «oss-dem» tenkning, som også er en kategori jeg har plassert undervisningsopplegg fra Dembra inn i. Slike konkrete tiltak som nevnt ovenfor, med målet om å forebygge utenforskap og skape fellesskap, kan føre til at elevene ser at man kan ha fellesskap med hverandre på tross av annerledeshet. Dette kan igjen knyttes til resiliensbygging, der det i denne sammenheng dreier seg om forebygging av ekstreme eller negative holdninger om en gruppe som er annerledes enn seg selv. Ifølge Davies (2016b) kan dette igjen bidra til å forebygge en svart-hvitt-tenkning av virkeligheten som er typisk for ekstremistiske holdninger og ideer (Stephens et al., 2021).

Videre har lærerne i personal-dembragruppen fokusert på språkbruk, hvordan elevene snakker til hverandre, og spesielt bruk av ekstreme og hatefulle ytringer. Om dette sier en lærer på møtet:

Elevene anerkjenner at de snakker stygt til hverandre, men selve refleksjonen rundt hva som er konsekvensene av dette svarer elevene «men det er jo bare kødd.» De reflekterer ikke rundt faktiske konsekvenser av hatefulle ytringer og at noen faktisk kan bli diskriminert av det.

Forebygging av hatefulle og ekstreme ytringer er noe som også står sentralt i Dembra nasjonalt, og flere undervisningsopplegg fra Dembra sine nettsider knytter seg spesielt til forebygging av ekstreme og hatefulle ytringer. Som sitatet fra en av lærerne viser, virker det ikke som at elevene er klar over konsekvensene av å bruke hatefulle ytringer. At noen får hatefulle ytringer rettet mot seg kan virke negativt for hvordan vedkommende oppfatter seg selv, og i en resilienstilnærming er elevenes selvoppfatning og hvordan de definerer seg selv avgjørende (Olsen & Traavik, 2010, s. 49-50). Ved å jobbe med bevissthet hos elevene rundt de negative konsekvensene ved bruk av hatefulle ytringer kan det resultere i at elevene blir mer reflekterte rundt hvordan de snakker til hverandre, og kanskje unngår å bruke ytringer slik som «jævla homo», noe som igjen vil påvirke hvordan elevene rundt oppfatter seg selv. Dette vil igjen være styrkende for resiliensbyggingen.

Videre på møtet ble tiden fremover planlagt, blant annet det kommende foreldre- og personalmøtet. På begge disse møtene var det fokus på at deltakerne på møtet skulle vite hva Dembra er, og hvordan det konkret jobbes på skolen. Hensikten med dette er at forebygging av radikaliserings og ekstremisme må jobbes med rundt «hele eleven», det vil si at alle ansatte på skolen og foresatte må være bevisste på det forebyggende arbeidet. Slik som Danielsen (2004, s. 8) har pekt på, viser det seg at voksne rundt eleven har en sentral rolle i å bygge resiliens hos elever. Ved å se på tidligere funn innenfor forskning, vil det dermed være mulig at det å involvere lærerne, medelever og foresatte vil være positivt for å styrke resiliens.

Når det kommer til ønsket personal-dembragrupper har for personalmøtet for alle lærerne på skolen, handler det mye om at lærerne skal få noe de føler de kan få bruk for og ta direkte inn i sin egen undervisning. En av lærerne forklarte det slik: *«Jo mer gratis de får, jo bedre er det. Lærerne brenner jo for dette og synes det er viktig, men så er det dette med hvor god tid man har til å sette av tid til det.»* Her kommer tid frem som en klar utfordring skolen står overfor. I en hektisk hverdag skal lærerne planlegge undervisning, følge opp enkeltelever, sette vurderinger, ha foreldresamtaler, teammøter, og samtidig kontinuerlig sørge for at elevene har et godt og trygt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Her skal lærerne også ha tid til å jobbe med forebygging av radikaliserings og ekstreme og hatefulle ytringer.

Lærerne på personal-dembragruppermøtet diskuterte hvor mye tid lærerne skal bruke på å lage egne undervisningsopplegg og andre aktiviteter for å forebygge hatefulle ytringer. Derfor kom alle frem til at jo mer «hands-on» eller konkret, det ble, og jo mer lærerne fikk «gratis» som de kunne ta i bruk i egen undervisning, jo bedre er det, og jo mer sannsynlig er det at de faktisk benytter seg av det. Hva lærerne legger i «gratis» kom ikke frem på dette personal-dembragruppermøtet. I en samtale på et senere tidspunkt i feltarbeidet kom dette derimot tydeligere frem. Da uttrykte en lærer at når undervisningsopplegg og aktiviteter er «gratis», betyr det at læreren som mottar det ikke trenger å jobbe så mye med opplegget for å få gjennomført det.

På Dembra sine nettsider ligger det ute mange undervisningsopplegg knyttet til nettopp dette med forebyggende arbeid, de er også godt begrunnet i LK20, noe som gir oppleggene en troverdighet. Dette er noe alle kan ta i bruk, helt gratis, men man må gjerne tilpasse det til sin egen klasse. Undervisningsoppleggene på Dembra krever derimot mye forberedelse og ikke minst kompetanse av læreren, noe jeg kommer nærmere inn på i diskusjonsdelen.

Etter en samtale jeg hadde med en lærer lenger ut i feltarbeidet mitt, kom det frem at det var supert at det lå ute undervisningsopplegg som man kunne ta inspirasjon fra, men at vedkommende ikke hadde benyttet seg så mye av det. Igjen ble tid trukket frem, og selv om det ligger ute ferdige undervisningsopplegg som kan tas i bruk, er det ikke alltid det prioriteres da læreren gjerne har en mengde andre ting som skal gjennomgå og som må planlegges. Dette understreker behovet for «hands-on» aktiviteter og metoder som kan tas i bruk i egen undervisning uten å bruke for mye tid på å planlegge, endre og tilpasse det til egen kontekst. Eksempler på hva slags aktiviteter og metoder lærerne ønsket seg ble derimot ikke snakket om, men da Dembraveilederne kom med forslag til «innafor - ikke innafor» aktiviteten, var dette spesielt noe en av lærerne uttrykte seg positiv til. Bakgrunnen for dette var at lærerne på det kommende personalmøtet forhåpentligvis kunne dra denne aktiviteten inn i eget klasserom.

### **5.3.2 Foreldremøte**

Dembraveilederne i Agder deltok på et foreldremøte for foreldre på 8. trinn. Målet med dette møtet var at foreldrene til elever på 8. trinn skulle få mer innsikt i hva Dembra er, og hvordan Dembra jobber konkret på denne skolen. Første bolk besto av informasjon om Dembra generelt sett, de fem grunnprinsippene, hvor de befinner seg, og rollene til elev-dembragruppen og personal-dembragruppen ble forklart. Videre ble resultatene fra den gjennomførte spørreundersøkelsen delt, for å orientere foreldre ytterligere om hva som skjer på skolen.

På slutten av møtet ble det åpnet opp for at foreldrene kunne stille spørsmål. Flere foreldre rakk opp hånden, og en av dem spurte følgende spørsmål: «*Hva er vårt ansvar oppi dette, hva kan vi gjøre?*» Som et svar på dette ble bevisstgjøring tatt opp, hvordan foreldrene selv kan bli bevisste på det som foregår, og hvordan de kan bidra til at elevene blir bevisste. Av Dembraveilederne ble det påpekt at dette kan prege samtaler rundt middagsbordet, og hva foreldrene spør barna sine om angående skolehverdagen.

Et annet spørsmål fra en forelder dreide seg om hvordan man kan se en forbedring innenfor dette temaet, og stilte følgende spørsmål: «*Hvordan vet man om det har forbedret seg? Sånn som dere snakker nå virker det som at det virkelig har blitt bedre, men den forbedringen ser ikke jeg.*» Her dreide det seg om bruk av hatefulle ytringer og utenforskap. Videre ble det snakket om at forbedring innenfor dette feltet er vanskelig å måle, og at man ikke



nødvendigvis på et tidspunkt kan si at nå er målet nådd – men at det dermed er en prosess som kontinuerlig må jobbes med.

Som tidligere skrevet i oppgaven er et ledd i forebygging av hatefulle og ekstreme ytringer at elevene skal bli bevisste over bruken av slike ytringer og hvilke konsekvenser det kan ha. Foreldremøtet understreker et behov for at også foreldrene er bevisste på nettopp det, og at de kan hjelpe barna sine med å bli bevisste. Her kan en linje trekkes til kritisk tenkning og etisk bevissthet, og demokratisk resiliens, der foreldrene, i tillegg til lærerne, kan være en bidragsyter til at elevene bygger motstandsdyktighet mot ekstreme holdninger (Sjøen & Jore, 2019, s. 274).

### **5.3.3 Elev-dembragruppemøte og informasjonsrunde**

På den observerte skolen har det blitt jobbet mye med å få informasjon om Dembra ut til både lærere, elever og foresatte. Det ble også satt av en hel skoledag til at elever fra elev-dembragruppen skulle gå inn i hver klasse på 8. trinn for å informere om Dembra og hvordan det ser ut på skolen.

I forkant av informasjonsrunden møttes elev-dembragruppen, sosiallærer og dembraveileder for å planlegge dagen, der det ble snakket om hva de ønsket å formidle til 8. trinn. Her var et av målene at elevene skulle være klar over at det som hadde skjedd til nå i friminuttene var i forbindelse med Dembra. Slik som musikk i friminuttene, god start på dagen, aktiviteter osv. var noe som ble gjort med en hensikt, og ikke «bare for gøy.» De ønsket å få frem at hensikten med alt dette var å jobbe med å forebygge hatefulle ytringer og utenforskap, og skape et bedre skolemiljø. Her kan en trekke linje til hvordan skolen kan styrke resiliens hos elever gjennom elementet «øke prososial tilknytning» (Danielsen, 2004). Gjennom å forebygge utenforskap har elev-dembragrappa gitt uttrykk for å jobbe med tiltak som kan skape fellesskap på tvers av grupper og klassetrinn, altså det å øke den sosiale tilknytningen mellom elevene på skolen.

Agendaen for informasjonsmøtet ble til at det først skulle informeres om dembra og elev-dembragruppen, for deretter å komme videre inn på hatefulle ytringer og gruppebasert skjellsord, og reflektere rundt bruken av dem, spesielt rundt forskjellen på å si «faen» og «jævla homo.» Til slutt skulle de komme inn på tiltak for å forhindre utestenging, og spørre klassene hva de ønsket seg av tiltak og aktiviteter.

Elev-dembragruppen var innom alle klassene på 8.trinn, og gjennomførte samme opplegg i alle. Fra et perspektiv som observatør utartet møtene seg derimot ulikt i alle klassene. I klassene var det forskjellig grad av støynivå, og hvor elevene hadde sin oppmerksomhet og hvorvidt de fulgte med varierte. Her ønsker jeg å trekke frem to av informasjonsmøtene som to motsetninger til hverandre.

Det første som møtte meg på informasjonsmøte 1 var dette utsagnet fra en elev; «*Dette var ikke så gøy, jeg går på do*», læreren som var i klasserommet var ikke klar over at elev-dembragruppen skulle komme, og det var generelt mye støy i klasserommet. Gjennom store deler av informasjonsmøtet var det spesielt en gruppe bakerst som lagde uro, snakket høyt og ikke fulgte med. Læreren hadde også forlatt klasserommet da informasjonsmøtet startet, og var ikke der for å roe ned elevene. Flere ganger måtte dembraveilederen bryte inn og si at de ikke kunne fortsette før det ble ro, og at mye støy gjør det vanskelig for andre å følge med.

Veileder: Har dere noen forslag til hva som kan bli gjort her på skolen for å skape et bedre skolemiljø? Nå har vi snakket om fotballturnering, åpen kantine osv. Hva er deres ønsker? Dette er deres sjans til å få frem hva dere vil ha her på skolen til elevgruppa.

Elev 1: Fotballturnering!

Elev 2: Det har allerede blitt sagt, du har jo ikke fulgt en dritt med.

Her var elev 1 en av dem som hadde skapt mye uro gjennom hele presentasjonen, og svaret kom fra en elev som hadde vært rolig. En konsekvens av mye bråk er at alle ikke får med seg det som blir sagt, at det ikke kommer seriøse og gode tiltak til elev-dembragruppen. Her ble det lite tid til å snakke om gruppebaserte skjellsord og reflektere rundt forskjellen på å si «faen» og «jævla homo.» Dermed ble samtalen rundt dette som har potensial til å være god og få frem refleksjoner hos elever begrenset.

I informasjonsmøte 2 var det en klasse med færre elever, to lærere som var til stede gjennom hele presentasjonen, og elevene satt i grupper på fire da vi kom inn. I kontrast til informasjonsmøte 1 var det ro mens dembraveileder og elev-dembragruppa fortalte om opplegget. Når det kom til samtalen om hatefulle ytringer og gruppebaserte skjellsord, fikk elevene mulighet til å først snakke sammen i gruppene de satt i, for så å ta det opp i plenum. En elev fra en av gruppene oppsummerte refleksjonen slik: «*Ingen er faen, men homo er jo noen. Hvis noen som er homo hører at det blir brukt som skjellsord, kan det hende at den*

*personen føler seg dømt, eller kanskje føler at homofili er galt da.»* Til tross for at elevene reflekterer rundt det å bruke gruppebaserte skjellsord, og at det å kalle noen «jævla homo» kan føre til negative konsekvenser, beskrives dette som et av de mest brukte skjellsordene.

Denne studien kan ikke si noe om hva elevene fikk ut av disse informasjonsmøtene, men ut ifra konteksten til informasjonsmøte 1 og 2 virker det som at klassen på informasjonsmøte 2 fikk en større mulighet til å reflektere og komme med ønske om tiltak enn det klassen i informasjonsmøte 1 fikk. Dette hadde noe å gjøre med støynivået i klassene, og også tilstedeværelse av lærere.

Informasjonsmøte 3 var innholdsmessig likt som de tidligere informasjonsmøtene, og også i denne klassen var lærer til stede, elevene fulgte med og svarte på spørsmål som dembraveileder og elever fra elev-dembragrupper spurte om. På slutten av informasjonsmøtet ble det stilt et kritisk spørsmål: «*Hvordan kan ... stå der oppe når ... har kalt meg for ...?*» Her dreier det seg om en person som har kalt noen for et skjellsord i fortiden. Dette har jeg valgt å ikke oppgi for å bevare anonymitet.

Her stiller en elev seg kritisk til hvem som kan jobbe med forebygging fordi vedkommende tidligere har ytret noe hatefullt. Som et svar på dette understreket dembraveilederen at vi alle har sagt og gjort ting vi angres på, og gjerne kommet med noen gruppebaserte skjellsord, eller ikke tatt erting, utestenging og mobbing på alvor. Disse tingene skal ikke definere at man ikke kan bidra til å gjøre gode ting i fremtiden. Samtidig viser dette at gruppebaserte skjellsord er noe som kan ramme alle, og ikke bare en viss gruppe mennesker. Det fremhever også hvor viktig det er å forebygge og jobbe med hatefulle og ekstreme ytringer, da det er noe som kan ramme alle og noe som ofte bare «blir slengt ut som tull.»

#### **5.3.4 Personalmøte**

Det ble det gjennomført et personalmøte for alle lærerne på den observerte skolen der Dembra fikk 1 time og 45 minutter. Temaet for dagens personalmøte var nulltoleranse. Møtet begynte med at to representanter fra elev-dembragruppen informerte om hva som hadde skjedd siden sist, hvilke tiltak de hadde ideer om å gjennomføre, og hvorfor de selv hadde hatt lyst til å være med i elev-dembragrupper. Etter dette ble selve temaet presentert, altså nulltoleranse, hatefulle og ekstreme ytringer. Hovedaktiviteten for personalmøtet var den såkalte «innafor-planken», som går ut på at lærerne får utdelt en planke der det står «innafor» på den ene siden og «ikke innafor» på den andre. Videre får lærerne utdelt en rekke utsagn som de skal

plassere på denne planken, for så å avslutningsvis markere ved hvilket utsagn nulltoleranse griper inn.

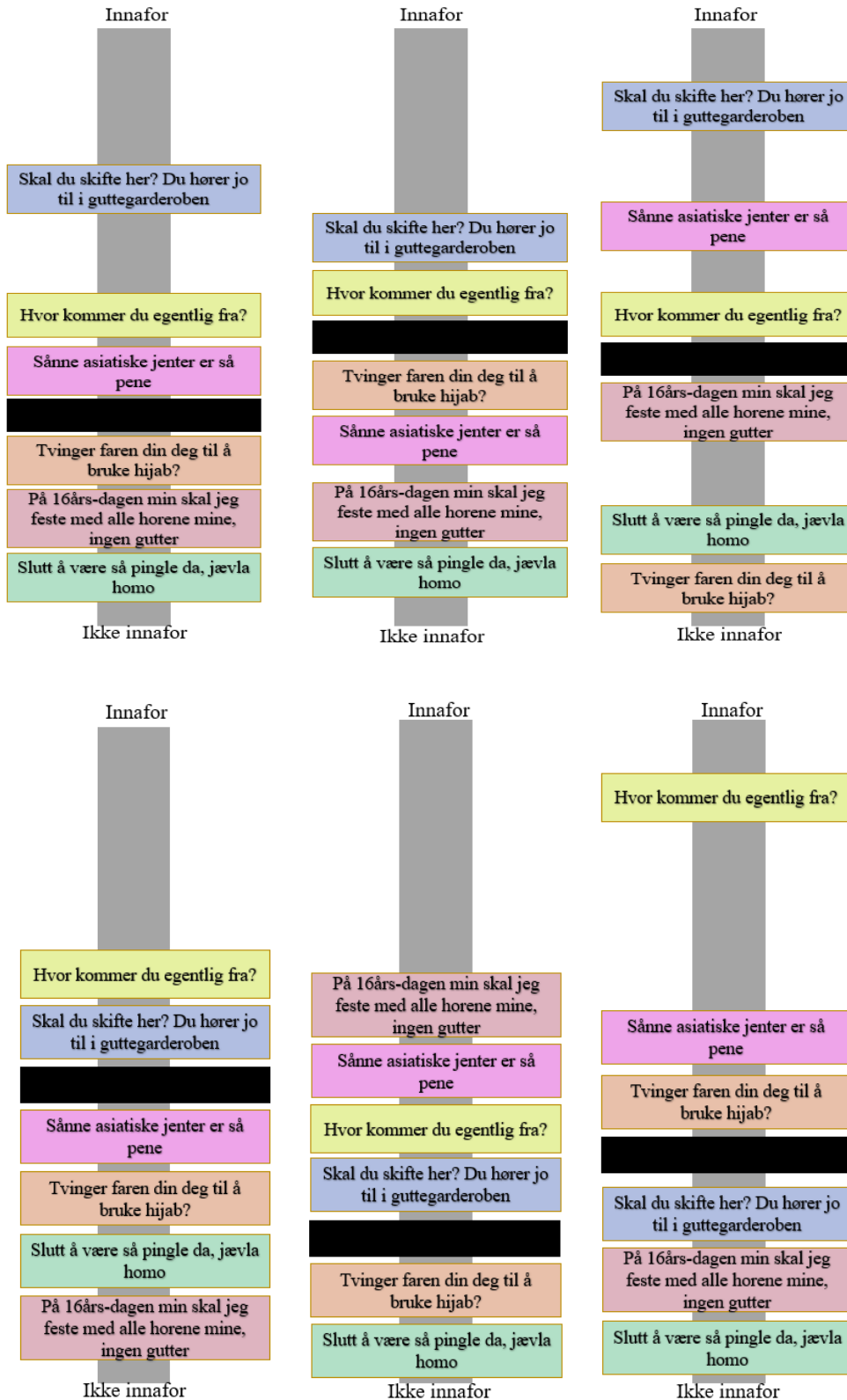
Innledningsvis ble forskjellen på dialog og debatt presentert. Hensikten med dette var å fremme at ønsket for dagens møte var å ha en dialog der man skal snakke sammen og prøve å forstå hverandre, og ikke først og fremst overbevise om at noe er mer riktig enn noe annet. Siden personal-dembragruppen sitt ønske for møtet var at lærerne skulle få noe «hands-on» som de kunne bruke direkte i sin egen undervisning, kan det virke som at forskjellen på dialog og debatt ikke ble tatt opp først og fremst fordi lærerne ikke vet hvordan de skal ha en god dialog med hverandre, men fordi dette er noe de kan poengtere forskjellen på til elevene i sitt eget klasserom.

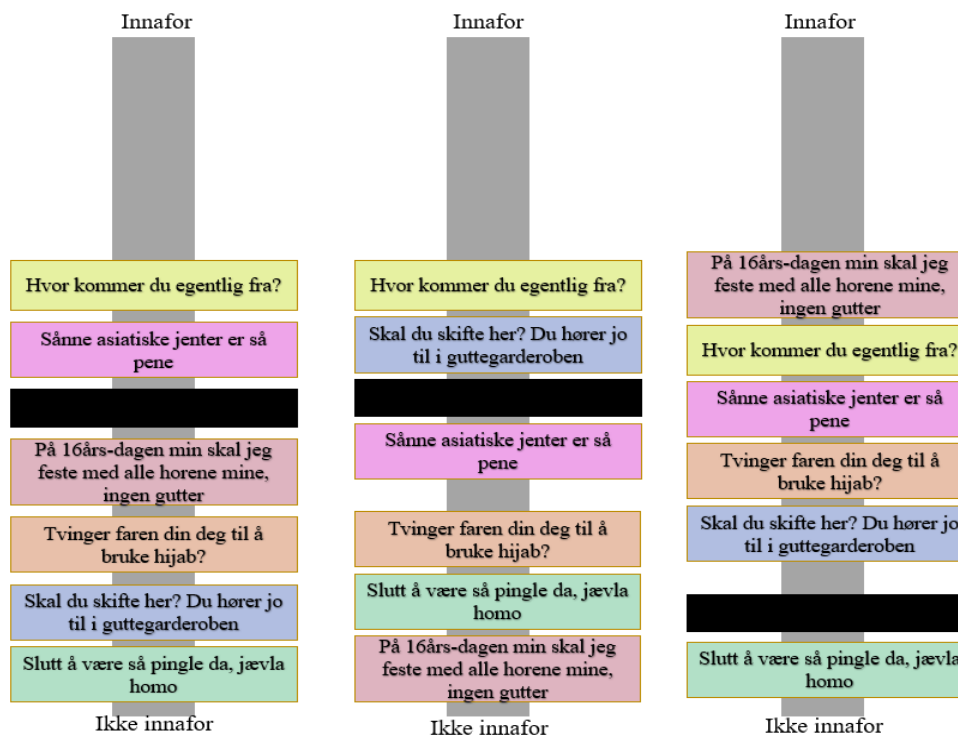
Utsagnene det ble jobbet med denne gangen var:

1. Hvor kommer du egentlig fra?
2. Sånne asiatiske jenter er så pene.
3. Tvinger faren din deg til å bruke hijab?
4. Skal du skifte her? Du hører jo til i guttegarderoben.
5. På 16-årsdagen min skal jeg feste med alle horene mine, ingen gutter.
6. Slutt å være pingle da, jævla homo.

Nedenfor ser dere en modell som viser oversikt over hvor gruppene plasserte de ulike utsagnene, og også hvor de plasserte nulltoleransen. En gruppe utgjør en planke på modellen, og det betyr at 3-5 lærere satt og samarbeidet med en planke, som på modellen utgjør det grå feltet der det står «innafor» og «ikke innafor», med utsagnene plassert oppå. Til sammen var det ni grupper.

Figur 3 gruppenes rangering av ytringer





Felles for de 9 gruppene er at de har plassert utsagnet «hvor kommer du egentlig fra» over grensen for når nulltoleransen griper inn. Alle gruppene mener derfor at det ikke er et utsagn man skal slå ned på. Likevel er det bare en av gruppene som har valgt å plassere dette utsagnet langt opp på innafor-siden. Gruppen begrunnet dette med at det er svært kontekstavhengig. Det kan være et spørsmål av ren nysgjerrighet fordi en person har en annen dialekt. En annen gruppe mente at dette ikke var innafor å si, fordi ordet «egentlig» gjerne illustrerer at utsagnet er et oppfølgingsspørsmål til noen som allerede har sagt noe om hvor de kommer fra. En tredje gruppe mente at utsagnet var en form for andregjøring, der forskjeller mellom mennesker blir fremhevet, og ikke det man har til felles.

Andre utsagn som har med andregjøring og grupper, er utsagnene «sånne asiatiske jenter er så pene» og «skal du skifte her? Du hører jo til i guttegarderoben.» For de gruppene som plasserte det førstnevnte utsagnet under nulltoleransengrensen, gikk begrunnelsene ut på at dette var generaliserende mot en gruppe mennesker. En lærer poengterte det slik: «*Man har en tanke om hvordan en veldig stor gruppe mennesker ser ut før man har møtt dem.*» I tillegg ble det poengtert at utsagnet setter folk i bås. Den gruppen som derimot mente at dette utsagnet var det som var mest innafor å si, begrunnet dette med at det var et kompliment mot en gruppe mennesker, og ikke noe negativt.

På utsagnet «skal du skifte her? Du hører jo til i guttegarderoben» var det delte meninger om dette var innafor eller ikke å si. Begrunnelser her gikk på at det er veldig kontekstavhengig, og en lærer kom med et eksempel der man kommer inn i jentegarderoben på et treningssenter og det plutselig står en mann der. I en slik situasjon uttrykte flere lærere at det ville være naturlig å bryte ut med et slikt utsagn. En av lærerne fra gruppen som mente at dette var et utsagn det ikke er innafor å si, poengterte at «*da har jeg satt noen i båts - og sagt det høyt*» og fremhevet at det ikke er vår oppgave å definere hvor andre hører til.

Utsagnet «tvinger faren din deg til å bruke hijab» er også et utsagn det er uenigheter om hvor bør plasseres. Her igjen kommer konteksten inn i bildet, der de gruppene som mente at dette var innafor å si, poengterte at det kunne dreie seg om en fortrolig samtale mellom to venninner. Mens gruppene som mente at nulltoleransen gjaldt ved et slikt utsagn begrunnet det med at noen personer henges ut, og det er mange fordommer rettet mot det da man antar at det ikke er frivillig å bruke hijab.

Av utsagnene som omhandler gruppebaserte skjellsord er det «slutt å være så pingle da, jævla homo» og «på 16-årsdagen min skal jeg feste med alle horene mine, ingen gutter.» To grupper plasserte dette utsagnet ganske høyt på innafor-siden, og begrunnet dette med at de antar at det er ei jente som snakker om venninnene sine. En lærer forklarte slik «*man kan eie sin egen merkelapp*», og ta makten fra de som prøver å objektivisere jenter ved å kalle dem for horer. Resten av gruppene som mente at dette ikke var innafor å si, begrunnet det med at det ikke er et ord som skal brukes og at det objektiviserer jenter.

Alle gruppene har basert utsagnet «slutt å være så pingle da, jævla homo» under nulltoleransegrensen. Begrunnelsene for dette gikk på at utsagnet forbinder det å være homofil med et negativt personlighetstrekk, og at det sier noe om at å være homofil er negativt. Dette var det utsagnet alle gruppene var enige om at var enten nest lengst eller lengst mot ikke-innafor siden.

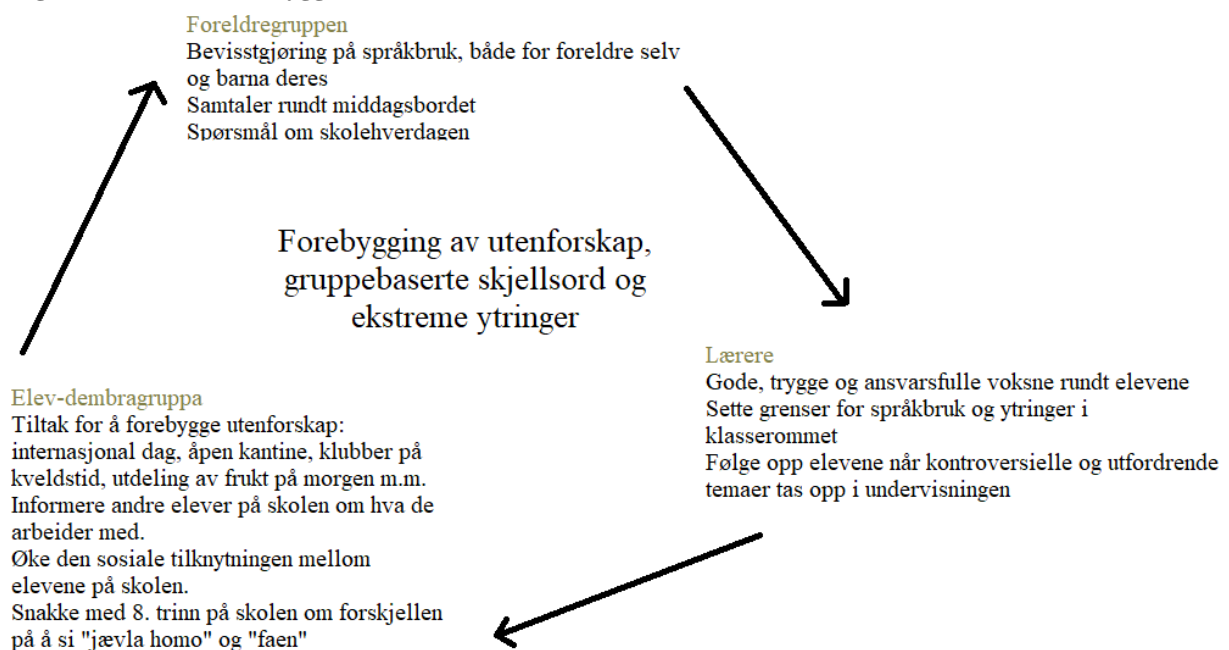
På slutten av aktiviteten kom det frem et utsagn fra en lærer: «*På hvert spørsmål er det 3-4 kontekster man kan sette utsagnet inn i. Om nabogruppa hadde valgt en annen kontekst, blir utfallet ulikt.*» Dette belyser hvorfor gruppene tenkte forskjellig om noen av utsagnene, da situasjonen rundt utsagnene ble forstått totalt forskjellig. I tillegg belyser det et annet spørsmål, om noen utsagn alltid er hatefulle og ekstreme eller om dette avhenger av hva slags kontekst utsagnet blir ytret i. I et slikt opplegg som «innafor-planken», der gruppene skal

rangere et utvalg utsagn etter hvor «innafor» og «ikke innafor» de er å si, vil det komme ulike meninger og ulike oppfatninger. Dette belyser også et ideal om nulltoleranse i en virkelighet preget av uenighet blant både lærere og elever.

### 5.3.5 Oppsummering av funn – Dembra lokalt

Observasjonene av de ulike møtene viser hvordan man tar i bruk litt ulike metoder for å arbeide med forebygging av hatefulle og ekstreme ytringer, gruppebaserte skjellsord og utenforskap. Nedenfor oppsummerer jeg hvordan dette jobbes med i en modell.

**Figur 4 modell for forebyggende arbeid Dembra lokalt**



Observasjonene fra feltarbeidet har vist at forebygging av utenforskap, ekstreme og hatefulle ytringer og gruppebaserte skjellsord er noe som må involvere alle. Det må være et samarbeid mellom både elever, lærere og foreldregruppen. På den observerte skolen har det vært fokus på dette, og arbeidet med Dembra er organisert med en elev-dembragrupper og en personal-dembragrupper som har ekstra ansvar for gjennomføring av arbeidet. Gjennom informasjonsrunden på skolen, personalmøtet for alle lærerne på skolen og foreldremøtet har det blitt gjort forsøk på å involvere alle i det forebyggende arbeidet. Som allerede påpekt, kan dette ses i sammenheng med funn fra tidligere forskning innenfor resiliensbygging hos elever (Danielsen, 2004). Funn herfra viser at voksne som befinner seg rundt elever står i en sentral posisjon i forhold til resiliensbygging, og tilknytning viser seg å være viktig (Danielsen, 2004, s. 8). Det å involvere alle «rundt eleven», både lærere og foresatte, vil dermed virke positivt



på å styrke individenes resiliens. På den andre siden kan resilienstilnærming kritiseres, noe jeg kommer til videre i diskusjonsdelen.

Funnene fra feltarbeidet viser for det første at lærere har ulike syn på hva som er innafor og utafor når det kommer til diverse ytringer. Som figur 3 fra aktiviteten «innafor - ikke innafor» viste, kom det tydelig frem at de ulike gruppene var uenige om hvor nulltoleranse skulle gjelde, og hvilke utsagn som var innafor og hvilke som var mindre innafor å si. Det at lærerne er uenige om hvilke ytringer som er innafor og ikke, kan være en utfordring da det ikke alltid vil være enighet om hva som må jobbes med. Dette kan gjenspeile seg i undervisning når det kommer til hva læreren godtar og ikke av ulike ytringer.

I tillegg ser det på mine observasjoner ut til å være viktig at lærere er til stede og følger opp når det skal jobbes med denne tematikken. Da læreren på informasjonsmøte 1 ikke var til stede var det mye støy og uro i klasserommet, mens elevene i de andre klassene med lærer til stede hadde en annen atferd. Man kan ikke med sikkerhet si at dette hadde med lærerens tilstedeværelse å gjøre, da andre faktorer kan ha spilt inn, og som denne studien ikke samler inn informasjon om. Eksempler på dette kan være klassemiljø og elevsammensetning. Ut fra observasjonene kan man likevel trekke en linje mellom lærerens tilstedeværelse og elevenes oppmerksomhet mot temaet, da det er læreren som kjenner disse elevene og klassene og har en annen relasjon med dem enn Dembraveilederne og elev-dembragrupper. Dessuten er disse temaene sårbare, og noe som kan virke treffende og sårt for elevene. Derfor vil det være viktig at læreren vet hva som har blitt gjennomgått, og at læreren kan følge opp elevene.

Lærere opplever tidspress og ønsker seg enkle «gratis» opplegg. Som tidligere skrevet, handler dette om at lærerne ønsker opplegg og aktiviteter de kan gjennomføre uten at det krever for mye tid til forberedelse. Poenget er at det skal være enkelt å gjennomføre.

Gjennomgangen av Dembraoppleggene viser derimot at denne typen arbeid er krevende og at det er behov for tett oppfølging og høy kompetanse hos lærerne. Dette kommer jeg videre til i diskusjonsdelen.

## 6.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere funnene fra dokumentanalysen på nasjonalt nivå i relasjon til feltarbeidet på lokalt nivå. Kapitlet struktureres i 2 delkapitler der jeg først presenterer sentrale funn fra analysen av Dembra nasjonalt og funn fra feltarbeidet av Dembra lokalt. Jeg ønsker å løfte frem hvordan det ser ut til at dembra nasjonalt og lokalt fokuserer på mye av det samme innholdet og metodene, men samtidig har noen forskjeller. Til slutt vil jeg løfte frem noen spørsmål til diskusjon med utgangspunkt i funnene jeg har gjort på begge nivåer.

### 6.1 Dembra nasjonalt og lokalt – samme innhold og metoder, eller?

Gjennom metodene masteroppgaven baserer seg på, har det kommet frem at det både på nasjonalt og lokalt nivå særlig vektlegges undervisningsaktiviteter med mål om å skape kontakt og fellesskap på tvers av grupper. Dembras undervisningsopplegg på nasjonalt nivå sentrerer mye rundt bevisstgjøring omkring en «oss-dem» tankegang, hvordan dette føles for mennesker som defineres utenfor, og aktiviteter som har til hensikt å øke empati og forståelse på tvers av grupper. Sentralt står også det å forebygge ekstreme holdninger gjennom demokratisk deltakelse, blant annet å lære å tenke kritisk, håndtere meningsbrytninger og akseptere uenigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Observasjoner fra Dembra lokalt viser at elev-dembragrappa ønsket å fremme tiltak som kunne skape fellesskap og kontakt på tvers av grupper. Tiltak som i den forbindelse ble nevnt av elev-dembragrappa var internasjonal dag, klubber på kveldstid, sosiale aktiviteter uka før ferien og så videre. Både på lokalt og nasjonalt nivå fokuseres det på å skape fellesskap på tvers av ulikheter og ulike grupper som forebygging av en «oss-dem»-tenkning.

Forskjellene på Dembra nasjonalt og lokalt her er at Dembra nasjonalt fokuserer på bevissthet og refleksjon rundt gruppetenkning. På lokalt nivå er tiltakene mer konkrete og det legges mindre vekt på refleksjon rundt hvorfor tiltakene blir gjennomført. Oppsummerende kan vi si at Dembra nasjonalt fokuserer mer på verdimeslige «hvorfor-spørsmål», mens Dembra lokalt er mer opptatt av «hvordan» gjennom vektlegging av konkrete tiltak og metoder. Ved å rette oppmerksomheten kun mot «hvorfor-spørsmål» kan oppleggene bli lite konkrete og utfordrende å gjennomføre. Som tidligere påpekt, har imidlertid Dembras undervisningsopplegg også mange tips til metoder og aktiviteter. Men som nevnt, viser

observasjoner og funn fra dokumentanalysen at det legges lite vekt på hvordan lærere faktisk kan møte ekstreme ytringer, radikaliseringsstegn og ekstreme holdninger i klasserommet. Hva som skjer både i forkant i form av kunnskap og kjennskap til elevgruppen, og i etterkant i hva lærere kan gjøre etter å ha avdekket ekstreme holdninger og tegn på radikalisering, er det rettet mindre oppmerksomhet mot. På den andre siden kan for mye fokus på «hvordan-spørsmål», og de konkrete tiltakene gjøre at man går glipp av verdimeslige «hvorfor-spørsmål», og hva som ligger bak de konkrete tiltakene skolen gjennomfører for å forebygge utenforskap, hatefulle ytringer og gruppebaserte skjellsord. Dette var også noe som ble fokusert lite på i løpet av tiden jeg gjennomførte feltarbeidet. Det blir derimot nevnt i starten, og på informasjonsrunden ble det informert om at «ønsket var å skape et bedre skolemiljø og forebygge utenforskap.»

Tidligere i oppgaven pekte jeg på at det økte fokuset på bevisstgjøring av ulike grupper og «oss-dem» tenkning også kan virke mot sin hensikt. Undervisning om gruppetenkning, og hvordan mennesker har en tendens til å «sette hverandre i bås», slik som noen av undervisningsoppleggene fra Dembra vektlegger, kan også føre til at elevene får tanker om grupper, «båser» og annerledeshet som de i utgangspunktet ikke hadde. I det lokale arbeidet blir imidlertid bevisstgjøringsdelen tonet noe ned til fordel for konkrete tiltak. Her står man i fare for å legge for mye vekt på tiltakene i seg selv, og miste de refleksive og bevisstgjørende dimensjonene. Utfordringen her blir derimot å finne den riktige balansen, slik at det ikke ene og alene fokuseres på de refleksive og bevisstgjørende dimensjonene eller de konkrete tiltakene.

Forebygging av hatefulle og ekstreme ytringer vektlegges til dels både på nasjonalt og lokalt nivå. Undervisningsoppleggene under kategorien «forebygging av hatefulle og ekstreme ytringer» vektlegger hvordan elevene skal ha kunnskap om, være bevisste på og reflektere rundt årsaker til og konsekvenser av bruken av gruppebaserte skjellsord, hatefulle og ekstreme ytringer. På lokalt nivå gikk fokus på hatefulle, ekstreme ytringer og gruppebaserte skjellsord igjen i alle møtene jeg observerte i større eller mindre grad. Mine observasjoner viste at lærerne opplever denne typen ytringer som vanskelige å ta tak i. På personaldembragrupper tok en av lærerne opp dette med hvordan elevene anerkjenner at de snakker stygt til hverandre, men at det fra elevene sin side var «bare for kjødd», og at de ifølge denne læreren ikke reflekterte rundt konsekvensen av å bruke slike ytringer.

På foreldremøte ble dette også et tema, da en av foreldrene stilte spørsmål til hvordan man kan se forbedring hos elevene. Som et svar på dette ble spørsmålet sendt tilbake til foreldrene hvor det ble pekt på at foreldrenes bevissthet omkring egen språkbruk preger elevenes. Dersom foreldrene ble mer bevisst på språkbruk, og lot dette for eksempel prege samtalene rundt middagsbordet, ville det også muligens føre til at elevene ble mer bevisste. Under elevdembragrupper og informasjonsrunden ble gruppebaserte skjellsord et tema. Her skulle elevene reflektere rundt konsekvensen av å bruke slike ytringer, og spesielt forskjellen på å si «faen» og «jævla homo.» Her kommer også bevisstgjøring, kunnskap og refleksjon rundt gruppebaserte skjellsord og hatefulle ytringer inn.

I tillegg var gruppebaserte skjellsord og hatefulle ytringer et tema på personalmøtet hvor alle ansatte deltok. Som beskrevet tidligere handlet denne aktiviteten om at lærerne ble delt inn i grupper og skulle rangere ulike ytringer på en «innafor – ikke innafor»-skala, for å til slutt markere hvor nulltoleransen gjaldt. Her kom det frem hvor uenige lærerne var med hverandre når det gjaldt hva som var innafor og ikke innafor å si, og ikke minst var det uenigheter om hva som skal til før prinsippet om nulltoleransen gjelder.

En likhet mellom Dembra nasjonalt og lokalt er vektleggingen av bevisstgjøring omkring bruken av hatefulle og ekstreme ytringer og gruppebaserte skjellsord, og konsekvenser dette kan ha. På den ene siden er det et stort fokus på å bli bevisst på hvordan man anvender gruppebaserte skjellsord. Man forsøker å bevisstgjøre på ulike nivåer, på elevnivå, skolenivå og i familien og lokalsamfunnet. Det er mange tiltak for å avdekke denne typen språkbruk nasjonalt. Samtidig har man i liten grad verktøy og tiltak for hvordan man konkret skal arbeide med å redusere dette totalt. Trysnes og Skjølberg (2019, s. 67) presenterer blant annet ulike strategier lærere kan ha i møte med å skulle håndtere hatefulle og ekstreme ytringer, hvor blant annet brobyggeren nevnes, som holder frem viktigheten av trygge relasjoner, respekt, anerkjennelse og tilrettelegging for demokratisk dialog i klasserommet. I feltarbeidet er det tydelig at lærerne synes dette er vanskelig å arbeide med, og noen ønsker seg enkle løsninger der de får undervisningsopplegg og aktiviteter som krever lite forberedelsestid. Forskningen som er gjort på dette feltet viser imidlertid at denne typen tar tid, og at man må jobbe med å skape muligheter for meningsfull deltakelse, sette tydelige og konsistente grenser, undervise i livsferdigheter, sørge for omsorg og støtte, øke den sosiale tilknytningen med mer (Danielsen, 2004).

Dette er det imidlertid lite oppmerksomhet rettet mot i undervisningsoppleggene til Dembra. Når det kommer til lokale nevnes Trysnes og Skjølberg (2019) sitt bokkapittel under personalmøtet med alle ansatte én gang, men resten av fokuset ligger på hva lærerne oppfatter som «innafor» og «ikke innafor» å si i klasserommet. Med andre ord er det mindre vekt på hvordan man konkret skal arbeide med å redusere bruken av hatefulle og ekstreme ytringer.

## **6.2 Spennet mellom forebygging og avdekking av radikalisering og demokratiopplæring**

Stray (2011) peker på at skolen har et demokratisk samfunnsmandat, som innebærer at elevene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som både gagnar den enkelte og samfunnet som fellesskap (s. 73-74). I LK20 står det spesifikt om demokrati og medborgerskap, der det beskrives at det tverrfaglige temaet skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper, lære å tenke kritisk håndtere ulike meninger og respektere uenigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14).

Som tidligere påpekt i oppgaven fremhever flere forskere sammenhengen mellom skolens demokratiske mandat og forebygging av radikalisering og ekstremisme. Mattsson (2018, s. 35) peker på at opplæring for, gjennom og om demokrati er et generelt forebyggende tiltak mot ekstremisme, og Sjøen (2019, s. 73) fremhever at kunnskap om demokratiske idealer og medborgerskap skal styrke elevenes motstandskraft mot ekstremistisk overbevisning. Videre har Davies (2016b) forsket på begrepet demokratisk resiliens, som handler om at radikaliseringsprosesser kan forebygges gjennom demokratisk danning.

Selv om tidligere forskning tilsier at skolen befinner seg på et primærforebyggende nivå (Sjøen & Jore, 2019), viser funn fra denne studien at også elementer fra både sekundær- og tertiærnivået kan trekkes inn. Dette er i tråd med det Sjøen og Mattsson (2019) finner i sin studie, nemlig at statlig innsats for å håndtere radikalisering av unge mennesker har ført til en vekst av sikkerhetsstrategier i ulike deler av utdanningssystemet (s. 218). En sikkerhetstankegang innenfor forebygging av radikalisering har dermed blitt overført til skole, noe som kan være en utfordring i møte med idealene i skolen (Sjøen & Mattsson, 2019, s. 219).

Mattsson (2018) finner i sin doktorgradsavhandling at lærere kan komme i en skvis mellom det å skulle undervise om, for og gjennom demokrati, ytringsfrihet og fri dialog på den ene

siden, og det å lete etter radikaliseringsstegn hos elever på den andre siden. Denne skvisen som Mattsson (2018) beskriver, kan også finnes igjen i enkelte deler av Dembras undervisningsopplegg. For eksempel i undervisningsopplegget «Hva er årsaker til radikalisering» som bygger på undervisning om og leting etter radikaliseringsstegn (Dembra, u.å.q). Også undervisningsopplegget «bli bedre kjent med dine ubevisste holdninger og fordommer» kan fremme holdninger og fordommer hos elever som kan ses på som radikaliseringsstegn. Som figur 2 viser, knytter de aller fleste, 16 av 17, analyserte undervisningsopplegg seg til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Dette understreker at det demokratiske mandatet står sterkt i Dembra sine undervisningsopplegg.

Videre fremhever Mattsson (2018, s. 105) at dette kan svekke tilliten mellom lærere og elever, og undergrave arbeidet det skolens demokratiske oppdrag. Dette er også noe Sjøen og Jore (2019, s. 279) fremhever, på den måten at elever med ekstreme holdninger opplever å ha dårligere relasjoner til lærere. I tillegg har relasjoner mellom lærere og elever avgjørende betydning med tanke på å bygge resiliens, som forskning viser at er viktig for å forebygge radikalisering og ekstremisme.

Hva slags valg lærere skal ta i en skvis mellom å lete etter radikaliseringsstegn og arbeide med det demokratiske oppdraget og relasjoner, kan være et vanskelig og utfordrende valg å ta, da begge deler kan gå på bekostning av hverandre. Ser vi tilbake på Opplæringsloven, overordnet del og tverrfaglige temaer, står demokratiopplæring, relasjoner og et godt og trygt skolemiljø svært sentralt. Sekundær- og tertiærforebyggende nivåer finnes det mindre stoff på i Læreplanverket. Her kan en se sammenheng til en samtale jeg hadde med en lærer under feltarbeidet, der det kom frem at forebygging a radikalisering og ekstremisme er «noe som kommer oppå alt annet.»

### **6.3 Idealet om nulltoleransen**

Ifølge Opplæringsloven §9A har elevene rett til et godt og trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, i tillegg til at «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Det står tydelig at nulltoleranse skal gjelde mobbing, vold, diskriminering og krenkelser – men hva som faller inn under dette blir derimot opp til hver enkelt skole og lærer å vurdere.

Et spørsmål som ofte stilles er hvordan nulltoleranse fungerer i praksis, og når den gjelder i skolehverdagen. Under feltarbeidet var dette agendaen for personalmøtet jeg observerte, og her var temaet å finne ut når nulltoleransen gjelder, mer spesifikt ved hvilke ytringer dette skjer. Dembraveilederne hadde lagt opp til en aktivitet der lærerne på personalmøtet i grupper skulle rangere ulike ytringer etter «innafor» og «ikke innafor», for deretter å sette en grense for når nulltoleransen gjelder, det vil si ved hvilken ytring som er så lite innafor at det defineres som diskriminering og trakassering.

Observasjonene og deltakelsen fra dette møtet viste uenighet blant lærerne når det kom til hvilke ytringer som var innafor, hvilke som ikke var innafor, og hvilke ytringer som gikk forbi grensa til nulltoleranse. Dette fremhever et viktig poeng som belyser kompleksiteten rundt nulltoleranse og hva dette har å si i praksis. I Opplæringsloven skrives det om nulltoleranse som et mål skolen skal oppnå. På den andre siden består alle skoler av ansatte som har ulike meninger om hvilke ytringer som er så hatefulle at de regnes som diskriminerende, krenkende og trakasserende. På slutten av personalmøtet uttrykte en av lærerne «*vi har ulike holdninger og tenker ulikt*», noe som oppsummerer utfordringen med nulltoleranse. På den ene siden har vi idealet om nulltoleranse, mens på den andre siden har vi en virkelighet der det er vanskelig å bli enige om hvor denne grensen skal gå både for elever og lærere.

#### **6.4 En kritisk tilnærming til resiliensbygging**

Et sentralt funn i hele studien handler om at det er viktig å opprette et godt og trygt skolemiljø for elevene, og at det med dette fokuset også kommer en vektlegging av forebygging av hatefulle og ekstreme ytringer, fordommer, gruppetenkning og radikaliserings. I flere av undervisningsoppleggene har jeg trukket tråder til resiliensbygging og demokratisk resiliens.

Under teoridelen ble Rutters definisjon av resiliens presentert (2000, henvist til i Olsen & Traavik, 2010, s. 27): «Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik.» Danielsen (2004) peker på resiliens som et komplisert begrep, blant annet fordi det dreier seg om en utviklingsprosess som skjer over tid, og et individ kan vise resiliens på ett område, men mangle resiliens på et annet (s. 2-3). I forbindelse med oppgavens tema, forebygging av radikaliserings og ekstremisme, kan en se sammenheng med at barn og unge som har blitt utsatt for hatefulle og ekstreme ytringer,

utenforskap og mangel på tilhørighet mulig kan utvikle sårbarhet for radikaliseringsprosesser og ekstreme holdninger. Her vil bygging av demokratisk resiliens, ved å danne motstandsdyktighet mot radikalisering og ekstreme ideer gjennom undervisning om demokratiske verdier være sentralt (Davies, 2016). Gjennomgående i oppgave har det vist seg at Dembra nasjonalt handler om demokratisk resiliens (Davies, 2016), mens Dembra lokalt handler om omsorg og støtte, trygge fellesskap og sosial tilknytning (Danielsen, 2004).

Som dokumentanalysen av undervisningsopplegg fra Dembra viser, vektlegges det å oppøve evnen til å ha gode dialoger i klasserommet, en aksept for at det finnes ulike meninger og det å se en sak fra flere sider (Dembra, u.å.k). Her kan en trekke en linje til resilienshjulet og elementet «å skape muligheter for meningsfull deltakelse» (Danielsen, 2004). Videre viser dokumentanalysen at man kan trekke inn elementet «sette klare og konsistente grenser», blant annet gjennom at lærer og elever kan danne regler for hvordan de ønsker å ha det i klasserommet, og dermed løfte frem noen typer atferd på den ene siden, og på den andre sette grenser for andre typer atferd som beskriver hvordan de ikke ønsker å ha det i klasserommet. Observasjoner fra Dembra lokalt har også vist viktigheten av å øke den sosiale tilknytningen mellom elevene (Danielsen, 2004), gjennom å legge opp til konkrete tiltak for å bygge fellesskap på tvers av forskjellige grupper og klassetrinn. Dette viser at funn fra dokumentanalysen av Dembra nasjonalt og feltarbeidet av Dembra lokalt knyttes til ulike deler av resiliensbegrepet.

Resilienstilnærmingen til forebygging av radikalisering og ekstremisme kan på den andre siden også kritiseres. Slik som Uthus (2017, s. 62) har vært inne på, kan deler av kritikken rettes mot at resilienstilnærmingen ikke vektlegger det strukturelle problemet, men heller forsøker å fikse et individ som faller utenfor og opplever sårbarhetsfaktorer. Uthus benytter videre et eksempel med skolens målprioritering som et strukturert problem i forbindelse med at barn og unge opplever økende grad av prestasjonspress (Uthus, 2017, s. 61). Dette ønsker jeg å koble til forebygging av gruppetenkning og rasisme.

Definisjonen av resiliens dreier seg, som skrevet ovenfor, om at barn som har blitt utsatt for en vanskelig situasjon skal oppnå en ønsket utvikling til tross for sine opplevelser (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Dersom man retter for mye fokus på «offeret», den eleven som blir utsatt for rasisme og hatefulle og ekstreme ytringer, vil man stå i fare for å overse dem som ytrer seg hatefullt. I resilienstilnærmingen og innenfor forskning på feltet, er det generelt



fokus på hvordan bygge resiliens i eleven, det vil si hvordan en elev som har vært utsatt for sårbarhetsfaktorer likevel kan klare seg bra (Danielsen, 2004, s. 2).

Samtidig er det ikke kun den som utsettes for slike ytringer Dembras undervisningsopplegg retter oppmerksomheten mot. Det finnes også opplegg som bygger på at elevene skal forstå hvordan det føles å bli definert med hatefulle og ekstreme ytringer. Her vil også et mål være at elever som bruker slike ytringer skal reflektere rundt hvordan det føles å bli utsatt for det, og dermed bruke dem mindre. Her kan en trekke en linje til den delen av resiliensbegrepet som handler om å bygge opp miljøet rundt elevene, både gjennom å sette klare og konsistente grenser for hvordan man snakker til hverandre i klasserommet og gjennom å legge til rette for positive sosiale relasjoner blant elevene (Danielsen, 2004, s. 21). Likevel mener jeg det er viktig å løfte frem at det er en for stor sentrering rundt å styrke «offeret» og enkelteleven, da både mine funn, teori og tidligere forskning tilsier at resiliens og demokratisk resiliens er en så stor del av forebygging av radikaliserings og ekstremisme.

## 7.0 Konklusjon

Denne studien tar sikte på å svare på problemstillingen: «*Hvordan arbeider Dembra nasjonalt og lokalt med forebygging av radikaliserings, ekstremisme og ekstreme ytringer?*» Studien har vist at Dembra nasjonalt arbeider med forebygging gjennom undervisningsopplegg, veiledninger og artikler, og spesielt fokuset på demokratiopplæring, kritisk tenkning og etisk bevissthet står sterkt. Lokalt gjennom Dembraskoleopplegget jeg observerte ble forebygging vektlagt som et samarbeid mellom elever, lærere og foresatte, gjennom konkrete tiltak med mål om å forebygge utenforskap og gruppebaserte skjellsord. Som skrevet under begrepsavklaringsdelen forstås radikaliserings som en prosess som kan reverseres og stoppes underveis (Lenz, 2021). Videre har studien vist at det som for eksempel for noen kan oppfattes som ekstreme ytringer ikke oppfattes som noe ekstremt for andre. Dette kom tydelig frem under observasjonen av personalmøtet der lærerne skulle rangere ulike ytringer og utsagn etter hvor innafor og ikke innafor de var å si. Dette kan ses i sammenheng med at hva som er ekstremt og ikke kan variere fra kontekst til kontekst (Gule, 2019; Lenz, 2021) Når både radikaliseringsprosesser kan se ulike ut, og ekstremisme kan forstås forskjellig ut fra ulike situasjoner, kan dette også være en indikasjon på at forebygging av radikaliserings og ekstremisme er kompliserte fenomener.

Oppgaven har tatt utgangspunkt i perspektiver på skolen som primærforebyggende arena mot radikaliserings og ekstremisme, og perspektiver på demokratisk kompetanse som resiliensforebyggende mot slike holdninger (Lenz, 2021). Dembraarbeidet er også fundert på en slik tankegang. Et sentralt funn er at resiliensforebyggingen nasjonalt retter seg mer mot å «skape muligheter for meningsfull deltakelse» eller demokratisk resiliens og å «undervise i livsferdigheter» (Danielsen, 2004; Davies, 2016). Mens det lokale arbeidet dreier seg om å «sette klare og konsistente grenser» (Danielsen, 2004) når det for eksempel kommer til språkbruk og å sørge for omsorg og støtte gjennom sosiale tiltak i skolen. Videre fant jeg at resiliensforebyggingen har et elevsentrert fokus, og i liten grad problematiserer strukturelle forhold (Uthus, 2017). I tillegg fant jeg at Dembra nasjonalt gjennom undervisningsopplegg i større grad vektlegger «hvorfor»-spørsmål, der det bevisstgjørende og refleksive rundt forebyggende arbeid står svært sentralt. Mens Dembra lokalt gjennom konkrete tiltak legger vekt på «hvordan»-spørsmål.

Dokumentanalysen og feltarbeidet har imidlertid vist at skolen også har elementer fra sekundær- og tertiærforebygging. Sekundærforebygging handler om å fange opp demokratiske holdninger og atferd hos elever (Lenz, 2021). Mens tertiærnivået handler om å sette inn tiltak direkte mot elever som har kommet langt i en radikaliseringsprosess, som er rettet mot å hjelpe elevene fra sine radikale og ekstreme synspunkter og få dem tilbake til samfunnet (Sjøen & Jore, 2019, s. 277). Når lærere og ansatte i skolen fokuserer på forebygging på sekundær- og tertiærnivå kan dette gå på bekostning av demokratiopplæringen og primærforebyggingen, og lærerne kan havne i en skvis (Mattsson, 2018). På den andre siden kan de fleste undervisningsoppleggene sies å handle om å forebygge gjennom primærforebygging. Sjøen og Jore (2019, s. 274) presenterer demokratisk medborgerskap i skolen, kritisk tenkning og sosialisering som eksempler på tiltak som kan utføres på dette nivået. Mange av de analyserte undervisningsoppleggene baserer seg nettopp på å fremme demokratisk medborgerskap, kritisk tenkning og etisk bevissthet omkring egne holdninger.

Feltarbeidet viser også et annet viktig aspekt, nemlig å avdekke bruk av gruppebaserte skjellsord og hatefulle ytringer. Dette tiltaket kan plasseres både på primær- og sekundærnivå. I de lokale tiltakene er det gjennomgående sterkt behov for å involvere alle rundt eleven og bevisstgjøre dem, både lærere, foresatte og andre medelever. Skolen har satt i gang noen fellesskapsbyggende tiltak, hvor målet er å skape kontakt på tvers av grupper. Disse er stort sett utformet som punktuelle hendelser, dagshendelser slik som internasjonal dag, aktivitetsdag og åpen kantine. Mange av disse tiltakene er en form for sosiale happenings som foregår utenfor klasserommet, hvor målet er å inkludere alle. Det er derimot mindre fokus på systematisk holdningsendring i klasserommet når det kommer til de forebyggende tiltakene som utføres i samarbeid med elev-dembragruppen.

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende, lærerikt og givende, og et tema som har gitt meg relevant kunnskap for fremtiden som lærer. Jeg har benyttet meg av to metoder, dokumentanalyse og deltagende observasjon for å forske på forebygging av radikalisering og ekstremisme i skolen. Bruken av mixed methods var omfattende med analyse av 17 undervisningsopplegg i kombinasjon med deltagende observasjon. Det store materialet kan ha stått i veien for muligheten til å gå i dybden. Samtidig har studien gitt meg et godt innblikk i hvordan forebygging av radikalisering, ekstremisme og ekstreme ytringer vektlegges både på nasjonalt og lokalt nivå.

Sammenhengen mellom bruk av undervisningsopplegg fra det nasjonale nivået på det lokale nivået har imidlertid gjennom studien vist seg å være mindre enn det jeg i forkant av studien forventet. Studien viser at lærerne jeg var i kontakt med i liten grad tok undervisningsoppleggene i bruk, og etter en samtale med en informant kom det frem at undervisningsoppleggene krevde mye tid å forberede. I oppgaven pekte jeg på at undervisningsoppleggene legger lite vekt på kompetanseutvikling i møte med radikaliseringsstegn, ekstreme holdninger og ytringer. Som tidligere nevnt i oppgaven, er det i tillegg ukjent hvem som har utformet oppleggene, og om de er testet ut i praksis (personlig kommunikasjon, 20.04.23). Et interessant tema for fremtidig forskning kunne vært å forske på hvordan Dembras undervisningsopplegg faktisk fungerer i praksis. På nettsidene til Dembra er det heller ikke lagt opp til at man kan dele erfaringer fra undervisningsoppleggene med hverandre. Det hadde vært interessant dersom Dembra i fremtiden hadde opprettet et forum der lærere som har prøvd ut undervisningsoppleggene kunne delt erfaringer, hva de hadde endret på til neste gang og hvordan det fungerte. På den måten kunne et fellesskap blitt opprettet, der også undervisningsoppleggene kunne evalueres og utvikles. Videre kunne lærerne tilegnet seg økt kompetanse på feltet gjennom å lære av hverandres erfaringer.

# Litteraturliste

Ahmed, U. & Nustad, P. (2017) Radikalisering og voldelig ekstremisme. Hentet fra:

<https://dembra.no/utema/radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/?fane=om-temaet&trekk=1>

Ahmed, U. & Nustad, P. (u.å.) Hvordan forebygge radikalisering i skolen? Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (Dembra). Hentet 30. mars 2023 fra

<https://dembra.no/no/utema/radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/?fane=pedagogikk-og-didaktikk&trekk=1>

Ahmed, U., & Obaidi, M. (2020). What is radicalization? I A. R. Jupskås, & E. Leidig, Knowing what's (far) right: A compendium (ss. 39-40). Oslo: UiO: C-Rex - Center for Research on Extremism

Andersen, I. S., Lenz, C. & Nustad, P. (2020). *Dembra og fagfornyelsen*. Hentet fra:

<https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2017/06/Dembra-og-fagfornyelsen.pdf>

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020) *Hvordan gjøre dokumentanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Austvik, J. & Rye, S. A. (2011). Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement. Skriftserien nr. 154, Universitetet i Agder.

<https://uia.brage.unit.no/uiaxmlui/bitstream/handle/11250/135077/154e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Buvik, Skatvedt & Baklien. (2020). *Feltsamtaler som datakilde i kvalitativ*

*samfunnsforskning*. Hentet fra: <https://doi.org/https://doi.org/10.18161/ISSN.1504-291X-2020-03-02>

Chambers, S. (2003). Deliberative Democratic Theory. *Annual Review of Political Science*, ss. 307-326.

Dahle, D. Y. (2021). Approaches to branding and behavior: Studies of HRM and employee voice through organizational branding. 2021:18, 4-189.

Danielsen, A. G. (2019). *Hverdagens magi. En tilnærming til fenomenet resiliens som teoretisk ramme for pedagogisk praksis i skolen*. Hentet fra: [file:///C:/Users/Eier/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps\\_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/3/Attachments/Hverdagens%20magi\\_Resiliens%20i%20skolen\[2430\].pdf](file:///C:/Users/Eier/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/3/Attachments/Hverdagens%20magi_Resiliens%20i%20skolen[2430].pdf)

Davies, L. (2009). Educating towards extremism: Towards a critical politicization of young people. *International Review of Education/ Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft/ Revue Internationale de l'Education*, 55(2/3), 183-203. <http://www.jstor.org/stable/40270074>

Davies, L. (2014). Interrupting Extremism by Creating Educative Turbulence. I: *Curriculum Inquiry*, 44 (4), 450–468.

Davies, L. (2016a). *Lynn Davies: Can education prevent violent extremism?* UNESCO. Hentet fra: <https://www.unesco.org/en/articles/lynn-davies-can-education-prevent-violent-extremism>

Davies, L. (2016b). Wicked problems: How complexity science helps direct education responses to preventing violent extremism. *Journal of Strategic Security*, 9(4), 32- 52. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.9.4.1551>

Davies, L. (2018). Review of educational initiatives in counter-extremism internationally. What works? The Segerstedt Institute Report. <http://hdl.handle.net/2077/66726>

della Porta, D. (2018). Radicalization: A Relational Perspective. *Annual Review of Political Science*. 21:461-74

Dembra (u.å.a). Om Dembra. <https://dembra.no/no/om-dembra/>

- Dembra. (u.å.b). Vi og de andre. <https://dembra.no/no/opplegg/vi-og-de-andre/>
- Dembra. (u.å.c) Alt det vi deler. <https://dembra.no/no/opplegg/a-sette-folk-i-bas/>
- Dembra. (u.å.d). Den andre siden av historien. <https://dembra.no/no/opplegg/den-andre-siden-av-historien/>
- Dembra. (u.å.e). 22. juli undervisning. <https://dembra.no/no/opplegg/22-juli-undervisning-2/>
- Dembra. (u.å.f). «Infodemi»? Rykter, falske nyheter og konspirasjonsteorier om koronapandemien. <https://dembra.no/no/opplegg/infodemi-rykter-falske-nyheter-og-konspirasjonsteorier-om-koronaepidemien-del-1/>
- Dembra. (u.å.g). Bli bedre kjent med dine ubevisste holdninger og fordommer. <https://dembra.no/no/opplegg/kjenn-deg-selv-ubevisste-holdninger-og-fordommer/>
- Dembra. (u.å.h). Hvilke verdier er viktige for deg? <https://dembra.no/no/opplegg/rangering-av-verdier/>
- Dembra. (u.å.i). Ta stilling til. <https://dembra.no/no/opplegg/ta-stilling-til/>
- Dembra. (u.å.j). Filosofisk samtale: Hva er ytringsfrihet? <https://dembra.no/no/opplegg/filosofisk-samtale-hva-er-ytringsfrihet/>
- Dembra. (u.å.k). Dialogkafe. <https://dembra.no/no/opplegg/dialogkafe/>
- Dembra. (u.å.l). Saklige innspill, usaklighet eller personangrep? <https://dembra.no/no/opplegg/argument-usaklighet-eller-personangrep/>
- Dembra (u.å.m). Argumentasjon: Fordi-setninger. <https://dembra.no/no/opplegg/fordi-setninger-2/>
- Dembra. (u.å.n). Skjellsordtreet. <https://dembra.no/no/opplegg/skjellsordtreet/>

Dembra. (u.å.o). Skjellsord og meg. <https://dembra.no/no/opplegg/skjellsord-og-meg/>

Dembra. (u.å.p). Hatprat – en øvelse om hatefulle ytringer på nett.

<https://dembra.no/no/opplegg/hatprat/>

Dembra. (u.å.q). Hva er årsaker til radikalisering? <https://dembra.no/no/opplegg/hva-er-arsaker-til-radikalisering/>

Dembra. (u.å.r). Hvordan påvirke politikk og samfunn?

<https://dembra.no/no/opplegg/hvordan-pavirke-politikk-og-samfunn-ikke-voldelig-aktivisme/>

Eriksen, K. G. (2018). Digitalt medborgerskap i fremtidens skole. *Bedre skole*, 4(30), s. 40-45.

European Commission. (2020). Strengthening media literacy and critical thinking to prevent violent radicalisation - Key messages from the PLA, The Hague, 20-22 April 2016. Brussels.

De forskningsetiske komiteer. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utgave. ed.) Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer?: Kvalitativ metode* (Rev. utg. ed.). Kristiansand: IJ-forlaget.

Gereluk, D. (2012). *Education, Extremism and Terrorism: What should be taught in citizenship education and why*. Continuum.

Gjelsvik, I. M. & Bjørge, T. (2018). Kap. 5: *Politiets virkemidler og rolle i forebygging av høyreekstremisme*. I T. Bjørge (Red.), *Høyreekstremisme i Norge: Utviklingstrekk, konspirasjonsteorier og forebyggingsstrategier* (s. 236-278). Politihøgskolen.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave). Fagbokforlaget.



- Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn: Ansvar og motsvar*. Oslo: Spartacus Forlag
- Gule, L. (2019). Hate and Identity: A social philosophical attempt to understand extremism. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, ss. 5-23. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-042716-102314>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utg.)*. Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lenz, C. (2021, November 13). *Ekstremisme og ensomhet fagartikkel: Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra Utdanning.no: <https://www.utdanningsnytt.no/ekstremisme-ensomhet-fagartikkel/forebygging-av-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/261081>
- Lid, S. & Heierstad, G. (2019) *Norske handlemåter i møte med terror*. I S. Lid & G. Heierstad (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme* (s. 15-48). Gyldendal.
- Mattsson, C. (2018) *Extremisten i klassrummet: Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism* Doktorgradsavhandling. Göteborgs universitet.
- McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47.
- Mertens, Donna M. (2019). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. (5. utg.) Sage.

- Olsen, M.O. & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>
- Politiets Sikkerhetstjeneste. (2017). *Hva gjør vi?* Hentet fra: <https://www.pst.no/temasider/oppgaver/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (1. utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Reynolds, L. & Parker, L. (2018). *Digital Resilience: Stronger Citizens Online*. Institute for Strategic Dialogue. [https://www.isdglobal.org/wpcontent/uploads/2018/05/Digital\\_Resilience\\_Project\\_Report.pdf](https://www.isdglobal.org/wpcontent/uploads/2018/05/Digital_Resilience_Project_Report.pdf)
- Åse Røthing. (2019). Ubehagets pedagogikk. *FLEKS (Oslo)*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Sjøen, M. (2019). Skolen i forebyggingens tid. I S. Lid, & G. Heierstad, *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme* (ss. 69-88). Gyldendal norske forlag.
- Sjøen, M. M., & Jore, S. H. (2019). Preventing extremism through education: exploring impacts and implications of counter-radicalization efforts. *Journal of Beliefs & Values*, ss. 269-283).
- Sjøen, M. M., & Mattson, C. (2019). Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts. *Critical Studies on Terrorism*, ss. 218-236.
- Stephens, W., Sieckelinck, S. & Boutellier, H. (2021). Preventing Violent Extremism: A Review of the Literature. *Studies in Conflict & Terrorism*, (44)4, 346-361. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2018.1543144>

Stray, J. H. (2011). Demokrati på timeplanen. Fagbokforlaget

Sætra, E. (2020). Discussing Controversial Issues In the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, ss. 345-357.

Trysnes, I. & Skjølberg, H-W-S. (2019). Ekstreme ytringer i klasserommet. I Goldschmidt-Gjervløw, B., Eriksen, K.G. & Jore, M. K. (red.) *Kontroversielle, sensitive og emosjonelle tema i skolen*. Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del. Hentet fra:

[file:///C:/Users/Eier/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20\(10\).pdf](file:///C:/Users/Eier/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20(10).pdf)

Uthus, M. (Red.). (2017). Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre eget liv. Oslo: Gyldendal akademisk