

Radikalisering og voldelig ekstremisme i skolen

LÆRERNES OG LEDELSENS PERSPEKTIV PÅ UTFORDRINGER,
BEGRENSNINGER OG MULIGHETER I DET FOREBYGGENDE
ARBEIDET

Heidi C. Eriksson
GÖTEBORGS UNIVERSITET – MASTEROPPGAVE I SOSIOLOGI
SEPTEMBER 2016
VEILEDER: MATTIAS WAHLSTRÖM

ABSTRACT

Title: Radicalization and Violent Extremism in Schools – The Perspectives of Teachers and School Leaders Regarding Challenges, Limitations and Possibilities in Their Preventive Work.

Author: Heidi C. Eriksson

Supervisor: Mattias Wahlström

Examiner: Ylva Ulfsdotter Eriksson

Type of thesis: Master thesis in Sociology, University of Gothenburg

Date: Spring term 2016

Aim and objectives:

The aim of this study is to describe and conceptualize the perspectives of school teachers and leaders concerning preventive work against radicalization and violent extremism. Furthermore, the study will explore how they look upon this task in regard to challenges, opportunities and limitations from the theoretical outset; preventive work and the profession's ethical- and discretionary boundaries.

Method and data:

Grounded Theory has been the methodological viewpoint of this study. It is a qualitative study containing interviews with secondary school teachers and school leaders as empirical data.

Results:

Both the teachers and school leaders are of the opinion that prevention against radicalization and violent extremism is a task for schools to combat. However, this is a new perspective for the schools, which they are still quite unfamiliar with. They find difficulties conceptualizing the terminology within their framework as radicalization and violent extremism are normative and relative concepts. To interpret the terminology and overall assignment they refer to their directive; The Quality Framework, which summarizes and elaborates on the provisions in the Education Act and its regulations. The study's respondents stress the importance to work on a general level when preventing radicalization, as they already do. They identify several key factors as important when working with children/youths; inclusion, relations, co-operation, consciousness raising, dialog and critical awareness. Moreover, preventive work against radicalization put forth several challenges that need to be addressed. For example, they as professionals need higher awareness concerning the phenomenon radicalization but also in regard to cultural competence and on how to lead debates and conversations about what is viewed as delicate topics. The respondents have not reflected much upon possible limitations within their profession on how they can or cannot work against radicalization.

Key words: Radicalization, violent extremism, preventive work, schools, profession.

Innhold

1.	Innledning.....	4
1.1	Bakgrunn – den norske konteksten.....	5
1.1.1	Regjeringens nasjonale handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme	5
1.1.2	Skolens oppdrag – Opplæringsloven og Kunnskapsløftet (LK06).....	6
1.2	Studiens formål og problemstillinger	6
2.	Tidligere forskning	7
3.	Teoretiske utgangspunkter og sentrale begrep	10
3.1	Sentrale begrep	11
3.1.1	Radikaliserings.....	11
3.1.2	Voldelig ekstremisme	13
3.2	Forebyggende arbeid	13
3.3	Lærernes profesjon: premisser i det forebyggende arbeidet	15
3.3.1	Profesjonenes etos- deres normative grunnlag	15
3.3.2	Profesjonens diskresjon	16
4.	Metodiske valg og fremgangsmåte.....	18
4.1	Kvalitativ forskning – intervju som metode.....	18
4.1.2	Tematisk intervjuguide.....	18
4.1.3	Utvelgelse av skoler og respondenter	19
4.1.4	Gjennomføring av intervjuene.....	20
4.2	Min analytiske arbeidsmetode.....	21
5.	Resultat og analyse.....	23
5.1	Skolens oppdrag	23
5.2	Begreperne radikaliserings og voldelig ekstremisme.....	25
5.3	Forebyggende arbeid mot radikaliserings	27
5.3.1	Å jobbe generelt eller spesielt?.....	27
5.3.2	Faktorer i det generelt forebyggende arbeidet.....	29
5.4	Å melde bekymring	34
5.5	Behov og utfordringer	36
5.5.1	Bevisstgjøring.....	36
5.5.2	Kulturell kompetanse.....	37
5.5.3	Å ta samtalen og diskusjonen	38
5.5.4	Hvor mye informasjon skal gis?.....	40
5.6	Begrensninger.....	41
6.	Diskusjon og konklusjon	44

6.1 Å arbeide forebyggende	44
6.2 Profesjonens dilemmaer	45
6.3 Konklusjon og veien videre.....	47
Referanser.....	49

1. Innledning

Paris, Brussel og Utøya er steder i Europa vi i dag forbinder med terror. Uskyldige barn og voksne som tilfeldigvis var på feil sted til feil tid. Etterlatte foreldre, søsken, barn og venner som står igjen med en stor sorg. En omverden som står igjen med spørsmål om hvorfor skjer dette, hvorfor velger noen å gjøre dette og hvor og når skjer det igjen?

Terror er ikke et nytt fenomen. Både i eldre og nyere historie kan vi finne utallige eksempler på terror utført av ulike ideologiske grupperinger. Det som derimot er nytt er terminologien. Ordene terrorisme og ekstremisme har fått en ny følgeslager; radikalisering. Radikaliseringbegrepet oppsto etter London-bombingene i 2005, da det ble tydelig at terrorisme ikke er noe som bare kommer utenfra, men kan også oppstå blant våre egne borgere, så kalte «home grown» (Bjørge og Gjelsvik 2015, Sedgwick 2010). Denne utviklingen, eller erkjennelsen, har satt ny fokus på å forklare prosessen gjennom hvilken man blir mer og mer ensidig i sitt verdensbilde og overbevisning som til slutt kan resultere i voldelige, ekstremistiske handlinger. Utviklingen har også ført til et økt fokus på hvordan man kan forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme.

Diskusjoner føres på nasjonalt og internasjonalt nivå, både innen media, politikk og forskning, om hvordan radikalisering og voldelig ekstremisme kan forebygges. Flere peker på skolen som en særdeles viktig aktør i det forebyggende arbeidet, ettersom det er normer og verdier som skal bekjempes og forsvares, og skolen anses være en arena hvor dette kan gjøres på et tidlig stadium som involverer alle.

Skolens oppdrag som en forebyggende aktør er derimot ikke ukomplisert. Europarådets generalsekretær, Thorbjørn Jagland, fremhevet i sin kronikk i Dagbladet (24. mars 2016) at samtidig som skolene er viktige når det gjelder å forebygge radikalisering, må de opprettholde sin status som sikre steder for ytringsfrihet. Skolene skal være et sted der meninger kan komme fram, diskuteres og utfordres og ikke bli et sted for mistenkeliggjøring.

Samtidig som skolen skal svare opp mot samfunnets behov, må de metoder skolen skal implementere være i samsvar med det samfunnsoppdrag skolen har, hvilket blant annet er å verne elevenes ytringsfrihet. Skolen må ta i betraktning denne kompleksiteten i sin tilnærming for å kunne beholde sin legitimitet innen skolesystemet og hos samfunnet som helhet.

1.1 Bakgrunn – den norske konteksten

Fram til 22. juli 2011 har Norge vært relativt forskånet for ekstremistiske vold. Under 80 og 90-tallet hadde Norge både venstreradikale, men fremst høyre-radikale grupper som utøvet vold (Bjørgero og Gjelsvik, 2015:23). De var imidlertid relativt små og identifiserte grupper, et oversiktlig miljø for politiet å jobbe forebyggende mot. Mange av dagens ekstremister er derimot ikke like synlige, da deres aktivitet i større grad har tatt steget inn fra gaten og ut på internett. Anders Behring Breiviks radikaliseringsprosess har blant annet blitt identifisert gjennom hans aktivitet på internett. Den 22. juli 2011 valgte han å drepe 77 mennesker, i Oslo og på Utøya, hvorav mesteparten ungdommer, for å fremme sin politiske overbevisning. Denne hendelsen har ført til ytterligere satsinger på forebyggende arbeid.

1.1.1 Regjeringens nasjonale handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme

Norge fikk sin første handlingsplan i 2010 under ledelse av statsminister Jens Stoltenberg (Arbeiderpartiet). Siden har regjeringen, under ledelse av Erna Solberg (Høyre), bygget videre på denne planen og la fram landets andre handlingsplan, *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*, i juni 2014. Skolen har blitt utpekt som en viktig aktør av den norske regjering i handlingsplanen, gjennom å fremme demokratiske verdier hos sine elever, men også som en aktør som kan oppdage elever som endrer atferd og er i faresonen for å bli radikalisert. Lindekilde (2015) har pekt på at Danmark i sin andre og nåværende handlingsplan har koplet fra relasjonen integrasjon og sikkerhet fra forebyggende arbeid mot radikaliserings, da det oppfattes stigmatiserende for store deler av befolkningen. Samme utvikling kan identifiseres i Norges to handlingsplaner. I den første handlingsplanen omtales svakheter i integrasjonspolitikken som en av flere mulige årsaker til radikaliserings. I den nåværende handlingsplanen omtales ikke årsaker i det hele tatt, men fokus rettes derimot mot faktorer for forebygging; fremme deltakelse, inkludering, likestilling, sikre gode oppvekstvilkår for barn og unge, bekjempe fattigdom og ikke minst arbeide for at alle, uavhengig av bakgrunn, skal oppleve tilhørighet og beskyttes mot diskriminering.

Solberg-regjeringen har i handlingsplanen identifisert tre utfordringer som gjør det krevende å forebygge og motvirke radikaliserings og voldelig ekstremisme; (1) internett og sosiale medier fungerer i dag som virtuelle radikaliseringsarenaer, (2) internasjonale forhold og konflikter utenfor Norge og (3) økt polarisering mellom ulike grupperinger (al-Qaida-inspirert ekstremisme og islamfiendtlig høyre-ekstremisme).

Handlingsplanen legger til grunn at tidlig forebyggende innsats er et ansvar som hviler på mange aktører som gjennom samarbeid må koordinere sitt arbeid. Radikaliserings og voldelig

ekstremisme må ikke anses å være et separat område, men må forebygges på bred front. Kunnskap og kompetansen må økes og internasjonalt samarbeid må styrkes.

1.1.2 Skolens oppdrag – Opplæringsloven og Kunnskapsløftet (LK06)

Regjeringens ovenfor nevnte handlingsplan identifiserer skolen som aktør i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Men hvordan kan dette oppdrag forstås ut ifra det lovverk skolen har å forholde seg til? Skolens overordnede oppgaver er gitt i opplæringsloven som er vedtatt av Stortinget. Formålsparagrafen til loven angir de viktigste hovedprinsippene for hele skolens virksomhet og framhever at utover å være en kunnskapsinstitusjon er det også et sted som skal fremme verdier og holdninger til vårt «*felleskap i samfunnet*». De verdier og holdninger som skal fremmes er også spesifisert som «*respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet*». Disse verdiene kommer ikke bare fra den kristne og humanistiske tradisjonen i landet, men kommer også til uttrykk «*i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane*». Demokrati framheves som det styresett som skal framheves også innom skolen. Videre framheves også kritisk tenking og etiske og miljøbevisste handlinger som verdier som skolen skal fremme hos sine elever.

Opplæringslovens formålsparagraf blir ytterligere fordypet i *Lærerplanverket for Kunnskapsløftet 2006*, LK06 (udir.no). Kunnskapsløftets generelle del er av særskilt interesse i denne studien, da den beskriver det overgripende oppdraget og verdigrunnlaget hele skolens virksomhet skal baseres på. Kunnskapsløftets generelle del er et ideologisk dokument (Imsen, 2012:222) og beskriver opplæringsmålet gjennom å se på menneskets ulike egenskaper og behov som skolen skal tilgodese. Den generelle delen beskriver hvordan skolen skal legge til rette for utvikling av det dannede mennesket med en allsidig utvikling av evner og egenart. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, samtidig fremme moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og verden de lever i. Formålsparagrafen i opplæringsloven og kunnskapsløftets generelle del, viser at skolen i høy grad er en sosialiseringsinstitusjon utover å være en kunnskapsinstitusjon. Dette sosialiseringsoppdraget kan anses å være av forebyggende karakter og hevdes å samsvare med den rolle regjeringen framhever at skolen har når det gjelder å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme.

1.2 Studiens formål og problemstillinger

Forebyggende arbeid er ikke et nytt arbeidsområde for skolen, som opplæringsloven og kunnskapsløftet viser. Derimot kan selve perspektivet, radikaliserings og voldelig ekstremisme,

anses å være nytt. Det er rimelig å anta at tematikken kan skape nye typer utfordringer og etiske overveielser som skolen må ta i betraktning. Således er det interessant å se på hvordan skolens ledelse og lærere forholder seg til forebyggende arbeid mot radikaliserings og voldelig ekstremisme ut ifra sin profesjon.

Skolen er en institusjon som ofte blir pålagt oppgaver som skal løses for å sikre en positiv samfunnsutvikling. Fangen og Carlsson (2013:336) hevder at de aktører som får ansvar for å bemøte et problem, som eksempelvis ekstremisme, burde også være med på å beskrive og analysere det. Skaalvik og Skaalvik (2012) viser til at skolen har fremmet kritikk mot hvordan skolen blir brukt som løsning, uten at den blir involvert i planleggingsprosessen. Foreliggende studie kan således utgjøre en ressurs til å utvikle det forebyggende arbeidet fra lærernes og ledelsens perspektiv, hvilket kan underlette implementeringer både i form av tiltakenes legitimitet og resultat.

Denne studie har således til formål å beskrive og begripeliggjøre skolens, det vil si ledelsens og lærernes, perspektiv på det oppdrag skolen har når det gjelder å arbeide forebyggende mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Studien har til hensikt å kartlegge de utfordringer, muligheter samt eventuelle begrensninger ledelsen og lærerne ser i dette arbeidet ut i fra skolens generelle oppdrag som opplæringsinstitusjon og deres profesjon. Studiens formål er ikke å vurdere skolens konkrete arbeid, men å ta del av de refleksjoner de har gjort om dette arbeidet. Således skal denne studie ta stilling til følgende fire problemstillinger:

1. Hva oppfatter ledelsen og lærerne som sitt oppdrag med hensyn til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme?
2. Hvordan forholder ledelsen og lærerne seg til begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme?
3. Hvordan anser lærerne og ledelsen at de best kan jobbe med problematikken og hva oppfatter de som utfordringer og eventuelle begrensninger i dette arbeidet?
4. Hvordan påvirker lærernes og ledernes profesjonen premissene for dette arbeidet?

2. Tidligere forskning

Bjørge og Gjelsvik (2015) har laget en kunnskapsoppsummering av forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme på oppdrag av Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet i Norge. Rapporten viser at det er blitt gjort mye forskning på området i Norge og i Skandinavia, men det meste av forskningen har fokusert på fenomenene i

seg selv og ikke på forebyggende aspekter (2015:231). Videre påpeker de at gamle tiltak må tilpasses den nye situasjonen da mange av dagens ekstremister i større grad samles på nett og ikke på gata, noe som gjør dem mindre synlige. Spesifikk forskning på forebyggende tiltak innen skolen er således også meget sparsom, noe Fangen og Carlsson (2013) påpeker. Noe forskning har jeg derimot funnet, noe som jeg i dette kapittel kommer å presentere ut ifra aspekter som er interessante for denne studien. Således er presentasjonen ikke fullstendig, det være seg i forhold til de spesifikke studiene og ei heller forskningsfeltet som helhet.

Fangen og Carlsson (2013) er positive til skolens framhevede rolle i regjeringens handlingsplan da de anser at forebygging mot radikaliserings og voldelig ekstremisme må gjøres gjennom langsiktige strategier rettet mot å fostre toleranse og demokratisk tankegang, noe som de hevder at skolen er riktig aktør for å gjøre. Blant annet må profesjonelle fagfolk, som lærere, vite hvilke signaler de skal se etter, slik at ungdommer i risikozonen fanges opp på et tidlig stadium (2013:354). Respondentene i Jakobsens og Jensens (2013) studie påpeker også behovet for økt kunnskap om risikoatferd og faresignaler om radikaliserings for å sikre det forebyggende arbeidet. Respondentene er medarbeidere ved skoler, fritidsklubber og barn- og ungdomsforvaltninger som arbeider lokalt og i direkte kontakt med ungdommer ved bekymringer om blant annet radikaliserings. Studien viser også at de kommuner som har arbeidet med å etablere felles holdninger og oppfatninger av begrepene har hatt positive resultater for håndteringen av konkrete bekymringer. Jakobsen og Jensen (2011) konkluderer at begrepene må diskuteres kontinuerlig innen de faglige nettverkene, da medarbeidere ofte har ulike oppfatninger av begrepene som kan påvirke hvordan man håndterer en bekymring.

Herz (2016), er derimot kritisk til hvorvidt førstelinjepersonale skal ha mer kunnskap om radikaliseringsprosessen med mål om å kunne identifisere pågående radikaliserings. Rapporten konkluderer at det forebyggende arbeidet gjennomført av sosialarbeidere og pedagoger ikke bør handle om å kartlegge eller utdanne om radikaliserings, men burde være på et generell nivå, innen ordinær virksomhet, med forebyggende arbeide i fokus og ikke individer. Han argumenterer mot individfokuset på bakgrunn av det teoretiske begrepet *radikaliseringsprosess*, hvilket han hevder er et begrep uten solid empirisk grunn. Samtidig som antagelsen er på for svakt grunnlag, hevdes i rapporten at sosialarbeidere og pedagoger ikke kan ta på seg sikkerhetspolitiske oppgaver samtidig som man skal se til at demokrati og menneskerettigheter ikke blir krenket (2016:26). Slike sikkerhetspolitiske oppgaver burde ligge utenfor deres arbeidsområde, påpekes det, for å bevare deres yrkesprofesjonelle rolle som innebærer et tillitsforhold mellom dem som yrkesutøver og deres klienter/elever.

Jakobsen og Jensens (2011) respondenter ønsker derimot mer kunnskap, blant annet fordi de opplever begrepene radikalisering og ekstremisme som lite konkrete. Når det gjelder bekymring for en ungdom, baseres den ikke nødvendigvis på akkurat disse begrepene, men den er ofte basert på en intuitiv fornemmelse av at noe er galt. Denne fornemmelsen baseres på tidligere erfaringer, profesjonell identitet og deres personlige holdninger, forestillinger og den offentlige debatten, hvilket de også finner belegg for i tidligere sosiologisk forskning om bekymring (2011: 4, 9). Selv om den initiale bekymringen utgår fra deres intuitive fornemmelse, tas steget fra bekymring til handling først når de observerer en konkret bekymringsfull handling som kan være fravær fra skole eller truende oppførsel mot noen andre. De intervjuede tar ofte avstand fra begrepene radikalisering og ekstremisme og *«foretrekker å sette deres konkrete bekymringer i relasjon til ungdommens identitetsdannelse, foreldreopprør, sosio-økonomiske problemer eller utilpasshet»* (2011:6). Bekymring for radikalisering behandles således på lik måte som bekymring for annen risikoatferd, men samtidig påpeker Jakobssen og Jensen at respondentene oftere bekymrer seg for barn og unge som har blitt interessert og engasjert i islamistiske grupper. Studien viser også at mange opplever en usikkerhet med å tyde forskjellen mellom ikke- bekymringsfull religiøsitet og religiøs radikalisering og framhever fordelene med medarbeidere som har flerkulturell bakgrunn. De anses å være viktige nøkkelpersoner når det gjelder å avkode ungdommenes signaler og kunne stille kritiske spørsmål ut ifra deres kunnskap om kultur, religion og samfunnsforhold i vid bemerkelse.

Van Driel, Darmody og Kerzil (2016) fastslår, i sin studie gjort på oppdrag av Europarådet, at lærerstaben i de europeiske landene er meget homogen og ikke innehar nok kompetanse for å møte de behov som finnes i et flerkulturelt klasserom (2016:67). Samtidig påpeker de en manglende kompetanse hos lærere i å håndtere diskusjoner om kontroversielle temaer. Denne mangel på mangfoldskompetanse i kombinasjon på mangel på kompetanse i å håndtere diskusjoner, gjør at mange lærere vegrer seg for, eller unngår, slike diskusjoner i klasserommet. Van Driel m.fl. referer til studier som viser at diskusjoner om kontroversielle temaer er viktig for forberede elevene til et demokratisk liv (2016:35). Utover at lærerstaben burde få økt kompetanse i disse spørsmålene, burde også skolene se på muligheten for å rekruttere lærere med en annen kulturell bakgrunn som kan styrke skolens helhetlige kompetanse (2016:72).

Også Peels og de Ruyter (2011) påpeker læreres utfordringer med å undervise i følsomme temaer i en flerkulturell kontekst da de ikke har kompetanse til å håndtere de konflikter og spenninger som kan oppstå. Dette er uheldig ettersom dette er nødvendige samtaler som må tas da ungdommer er i en alder der de utvikler sin identitet personlig, sosialt og politisk.

Ungdommer redefinerer sine relasjoner og utvikler nye i takt med sin utvikling. Denne utviklingsprosessen gjør dem også mer sårbare for radikale meninger og gjør det enda viktigere å se på skolens sosialiseringseffekt for å kunne motvirke radikaliseringsprosessen av disse personene.

Pels og de Ruyter stadfester at nivå av ervervet utdanning har ingen relevant betydning for radikaliseringsprosessen da vi kan finne både lavt og høyt utdannede blant gruppen radikalisererte og voldelige ekstremister. Derimot er det viktig å se på utdanning i forhold til de to aspektene; innhold og undervisningsstil. Når det kommer til innhold i undervisningen, antar de at ungdommer tar til seg de idealer som lærere (og foreldre) skyver over på ungdommene. Samtidig går de ut fra at ungdommer utvikles til å bli demokratiske innbyggere om de deltar i demokratiske skoler og får erfaring i demokratiske prinsipper gjennom sin deltagelse på skolen (Pels og de Ruyter, 2011:315). Med andre ord, Pels og de Ruyter hevder at utdanning i moral kan ha en effekt hva gjelder forebygging av radikaliseringsprosessen. Videre hevder de at utdanningsstilen, autoritær kontra autorativ, spiller en viktig rolle. Mens den autoritære læringsstilen ikke bidrar til utvikling av kritisk tenking, vil den heller ikke minske risikoen for radikaliseringsprosessen. Autorativ læringsstil, på den andre siden, mener de har en demokratisk innfallsvinkel hvor ulike tankemønstre kan åpent diskuteres, hvilket igjen kan påvirke forekomsten av radikaliseringsprosessen i en positiv retning. Men, læringsstilen i seg selv er ikke nok, og må kompletteres med passende innhold. Masteroppgave til Maren Strand Nilssen (2015) i samfunnsfagsdidaktikk ved Universitetet i Oslo kan sies å bekrefte Pels og de Ruyters konklusjon om autorativ læringsstil. Masteroppgaven ser på hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme, og respondentene, som er samfunnsfaglærere fremhever den induktive læringsstrategien. Metoden fremhever viktigheten av at elevene utforsker sine egne holdninger og verdier slik at de ikke bidrar til forenklete tanker om andre grupper. Således må det finnes takhøyde for ulike meninger som gjennom kritisk refleksjon kan settes i perspektiv. Informantene understrekte også viktigheten av å arbeide med disse spørsmålene over tid og i flere fag, samtidig som man legger vekt på trening av tenkeferdigheter og kildekritikk.

3. Teoretiske utgangspunkter og sentrale begrep

I dette kapitlet kommer jeg gjennomgå sentrale begrep som radikaliseringsprosessen og voldelig ekstremisme. Kapitlet kommer også presentere teorier om forebyggende arbeid og lærerprofesjonens utgangspunkter i forhold til etikk og diskresjon.

3.1 Sentrale begrep

Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme er et relativt nytt policyområde som har vært under stor utvikling, spesielt de ti siste årene. Det har medført at også begrepene, radikaliserings og voldelig ekstremisme har utviklet seg i takt med ny forskning og det politiske og mediale fokuset. Begrepene anses for å være omstridte og problematiske da de er sterkt politisert og normativt vurderende (Bjørge og Gjelsvik 2015: 14, Lindekilde 2015 :425). I og med at de anses som normativt vurderende er de også relative, det vil si at de er kontekstuell baserte og forandringsbare i takt med forandring av våre normative vurderinger (Gule, 2012:15ff, Sedgwick 2012:479). Videre hevdes det at begrepene brukes for bredt og inkluderer mange forskjellige fenomener og prosesser (Bjørge og Gjelsvik, 2015:14). Flere forskere har påpekt viktigheten av klarhet i de begrep man skal forholde seg til i det forebyggende arbeidet. Dette for å skape en felles forståelse om målsettingen med arbeidet, og for å kunne bedømme hvilke forebyggende strategier og innsatser man skal implementere og samtidig kunne evaluere dem (Bjørge og Gjelsvik 2015, Gule 2012, Kühle og Lindekilde 2012:1608).

I den videre redegjørelsen av denne studies sentrale begrep tar jeg utgangspunkt i den norske regjeringens brukte definisjoner og ser disse opp mot den diskusjon utvalgte forskere fører. Regjeringens brukte definisjoner er sannsynligvis også de som skolene forholder seg til da de er underlagt statlig og kommunal virksomhet, hvilket gjør disse definisjonene til et bra utgangspunkt for denne studien. Jeg lager således ingen egen definisjon av begrepene.

3.1.1 Radikaliserings

Radikaliserings oppsto som et politisk begrep i kjølvannet av London-bombene i 2005, da det ble tydelig at terrorisme ikke bare er noe som kommer utenfra, men som også oppstår blant våre egne borgere, så kalte «home grown» (Bjørge og Gjelsvik 2015, Sedgwick 2010). Som et ledd i å beskrive og forstå prosessen gjennom hvilken borgere blir voldelige ekstremister, utvikledes begrepet radikaliserings.

Solberg regjeringen definerer radikaliserings som

«en prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål. En radikaliseringsprosess som leder fram til voldelig ekstremisme kjennetegnes av en kognitiv utvikling mot en stadig mer ensidig virkelighetsoppfatning, der det ikke er rom for alternative perspektiver. Dernest en videre utvikling der virkelighetsoppfatningen oppleves så akutt og alvorlig at voldshandlinger

er nødvendige og rettferdige.» (Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, 2014).

Regjeringens definisjon tilsvarer definisjoner som mange forskere benytter seg av (Bjørge og Gjelsvik 2015: 15, Borum 2011:37-43). Regjeringens brukte definisjon kan derimot kritiseres da den ikke problematiserer koplingen mellom radikaliserings og voldelig ekstremisme. Bjørge og Gjelsvik (2015:16), Kühle og Lindekilde (2012:1621) og Borum (2011:57f) hevder det er en løs sammenheng mellom holdningsendring og atferdsendring. Det vil si at personer som er radikaliserings og anser vold være legitimt for å oppnå sine mål, ikke nødvendigvis kommer til å involvere seg i voldelige aktiviteter selv. Således kan det hevdes at dette er prosesser hvor den ene ikke er direkte påfølgende den andre og ei heller forutsetter den andre.

Radikaliserings av en person ses som en individuell prosess hvor aksept av vold øker alt etter hvor langt i prosessen man har kommet, samtidig som ens virkelighetsoppfatning blir alt mer ensidig. PST (Politets sikkerhetstjeneste) sammenligner denne prosessen med en radikaliserings tunnel (<http://www.pst.no/blogg/radikaliserings>). Når man er i tunnelen aksepterer man voldsbruk for å nå sine mål og man kanskje også oppfordrer til vold, men man har enda ikke gjennomført disse handlingene selv. Når man er ved slutten av tunnelen er man «ferdigradikaliserings» og en såkalt voldelig ekstremist, som utfører politisk eller religiøst motivert vold.

Å være radikaliserings ses således i form av de holdninger man har og ikke i første omgang de voldshandlinger man eventuelt begår. Sedgwick (2010) drøfter relativiteten i radikaliseringsbegrepet og påpeker det problematisk med å dra linjen for når en holdning er radikal eller ikke. Ut ifra bedømmerens målsetting, om den har en sikkerhetspolitisk, integrasjon eller utenrikspolitisk agenda, påvirker hvordan man bedømmer en persons holdninger. Sedgwicks svar på denne problematikken er å aktivt betrakte begrepet som relativt og ikke ta for gitt noe fellesskap for begrepet da det varierer ut i fra ulike aktørers målsettinger. Kühle og Lindekilde (2012) påpeker også relativiteten i begrepet, men fokuserer på det liberale utgangspunktet land i vesten legger i bedømmingen av om en holdning er radikal eller ikke (2012:1615). Solberg regjeringens brukte definisjon refererer ikke til demokratiske og liberale verdier eksplisitt, men det blir tydelig gjennom lesing av handlingsplanen i sin helhet at det er disse verdiene som regjeringen anser være veiledende. Kühle og Lindekilde (2012) argumenterer for at denne strategien kan være kontraproduktiv da de ikke tar utgangspunkt i målgruppens egne perspektiv, som de hevder er et mer effektivt utgangspunkt for forandring

og som samtidig ikke skyver målgruppen lenger inn i radikaliseringsstunnelen ved å stigmatisere dem som en suspekt gruppe.

Det foreligger ingen enighet om årsaker til en persons radikaliseringsprosess (Kühle og Lindekilde, 2012:1608), men visse faktorer hevdes ha en «*pulling*» faktor, eksempelvis stigmatisering som nevnt ovenfor. Definisjonen av radikalisering har et tydelig individfokus og årsaker til radikalisering er likeså varierte da det kan være like mange anledning som det er individer. Således er det vanskelig å generalisere disse som en gruppe og vise til absolutte faktorer som påvirker en persons valg til å tre inn i radikaliseringsstunnelen. Bjørgo og Gjelsvik (2015) refererer til studier som har påvist at lav sosioøkonomisk status, svak tilknytning til samfunnet, sosiale problemer, lav utdanning, løs tilknytning til arbeidslivet og generell utenforskap er medvirkende til at personer er sårbare for negativ påvirkning i møte med ekstreme miljøer.

3.1.2 Voldelig ekstremisme

Voldelig ekstremisme defineres av regjeringen i handlingsplanen som «*aktiviteten til personer og grupperinger som er villige til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål*»¹. Voldelig ekstremisme har handlingen i fokus, i motsetning til radikalisering som har holdningen i fokus. Således kan det sies at en voldelig ekstremist er en person som bruker voldelige virkemidler for å kjempe for sine radikale mål.

Hva som gjør en handling ekstrem er igjen basert på en normativ vurdering. Gule (2012) beskriver ekstremisme som noe som er i ytterkant av det som oppfattes som det normale, men samtidig er det vanskelig å vite hvor grensen for det ekstreme går, på lik linje med radikalisering som beskrevet ovenfor. Igjen er begrepets tvetydighet dess relative karakter.

Ofte blir voldelig ekstremisme knyttet til begrepet terrorisme. Det er dog viktig å påpeke at voldelig ekstremisme omfatter et bredere spekter av voldelige fenomener og virkemidler, som eksempelvis demonstrasjonsvold, skadeverk, sabotasje eller deltakelse i borgerkrig (Bjørgo og Gjelsvik 2015:15). Terrorismen har et snevrere omfang enn voldelig ekstremisme.

3.2 Forebyggende arbeid

Forebyggende arbeid betyr å motvirke fremveksten av noe ondt (Sahlin, 2000:26). Det er et positivt ladet begrep da det har til formål å hindre at sosiale problem oppstår eller motarbeider utviklingen av dem. I og med arbeidets positive formål har det en inneboende legitimitet, hevder Sahlin (2000:17). Det er en verdi det forebyggende arbeidet skal fremme gjennom å motvirke

¹ Motsvarende begrep i Sverige er «*våldsbejakande extremism*». (Se Regjeringens skrivelse 2011/12:44)

en negativ utvikling. Denne verdi er enten *samfunnets generelle trygghet* eller *individets frihet og velferd* (Sahlin, 2000:110). Disse to ulike verdier balanserer hverandre i situasjoner hvor den ene verdien holdes som overordnet den andre i det forebyggende arbeidet. I slike situasjoner setter den andre verdien begrensninger i form av hvilke metoder og hvor stor rekkevidde den skal få i sin implementering.

Hvordan skal man da arbeide forebyggende mot radikaliserings og voldelig ekstremisme? Bjørge hevder at å bygge normative barrierer er en forebyggingsmekanisme som skolen kan arbeide med når det gjelder radikaliserings og voldelig ekstremisme (Bjørge og Gjelsvik 2015: 205). Dette kan sammenlignes med hva Sahlin kaller forebygging gjennom *sosialisasjon* (2000:94). Med sosialisasjon menes tiltak som forventes fremme individets positive utvikling og integrering i samfunnet. Sahlin omtaler også andre metoder for forebyggende arbeid. *Strukturforandring* tar for eksempel utgangspunkt i at kriminalitet er et symptom på mangler i individets livssituasjon og oppvekstforhold. Om man således forbedrer livsforholdene og fremmer sosial rettferdighet, vil tendensen til å begå lovbrudd minske. *Effektivisering av institusjoner* er ytterligere en metode for å forebygge kriminalitet som har til formål å forandre offentlig forvaltning gjennom eksempelvis bedre samordning i form av deling av informasjon og registrering for å underlette politiets arbeid. Sist har vi *kontrollmodellen* som går ut på å regulere individers handlinger gjennom eksempelvis overvåking og observasjon av og innsyn i individers liv. De første to metodene framhever individets frihet og velferd i større grad, og effektene av tiltakene må ses i et langsiktig perspektiv. De to siste fremhever samfunnets ordening mer og kan gi effekter raskere. Hvilke metoder som velges avgjøres ikke bare av vitenskap eller samfunnsnormene, men også av den rådende maktstrukturen i samfunnet. Forebyggende arbeid gir uttrykk for og er en del av samfunnets ideologiproduksjon, hevder Sahlin (2000:18).

Braningham og Faust (1976) skiller på primært, sekundært og tertiært forebyggende arbeid, som avhenger av hvor tidlig i problemutviklingen innsatsene skjer. Forebyggende arbeid av primær karakter er for å motvirke at et problem utvikles i framtiden. Sekundært forebyggende arbeid er derimot rettet mot individer, grupper eller områder som er i risikozonen for å utvikle problem. Tertiært forebyggende arbeid er rettet mot dem som allerede har synlige problem. Sahlin (2000:156) påpeker viktigheten av at forebyggende arbeid blir utsatt for etisk vurdering, for ellers kan forebyggende arbeid komme til å legitimere krenkelser av grunnleggende samfunnsprinsipper og menneskerettigheter. Det må foretas en etisk kalkulerings hvor man veier ventede og mulige konsekvenser opp mot de verdier og prinsipper de eventuelt kan krenke.

Det forebyggende arbeidets mål og metoder påvirkes av de implementerende partenes vanlige virksomhet og organisasjonsinteresser (Sahlin, 2000: 28). Derfor er det av interesse å se nærmere på skolen som organisasjon ut ifra læreryrket som profesjon for å få en dypere forståelse av hva som kan påvirke det forebyggende arbeid.

3.3 Lærerprofesjonen: premisser i det forebyggende arbeidet

Radikalisering og voldelig ekstremisme er normative begrep, hvilket gjør det forebyggende arbeidet også normativt. Det er således formålstjenlig å se nærmere på hva som er lærerprofesjonens normative grunnlag. Samtidig er det interessant å tittle nærmere på hvilket handlingsrom profesjonen har i implementeringen av det forebyggende arbeidet mot radikalisering og voldelig ekstremisme.

3.3.1 Profesjonenes etos- deres normative grunnlag

Katrin Hjort (2012) hevder at etos er kjernen i en profesjon. Profesjonens etos er profesjonens normative grunnlag og Hjort hevder det er dette som gir profesjonen legitimitet både innad i profesjonen, men også hos de utenfor profesjonen (Hennum, Pettersvold og Østrem, 2015: 11). Spørsmålet blir da hva er lærernes etos? Hvilke mål og verdier er det lærere setter fremfor andre i sin undervisning, i sin interaksjon med elevene, med andre lærere og andre instanser i sin yrkesutøvelse og i sitt forebyggende arbeide mot radikalisering og voldelig ekstremisme?

Lærernes etos kan være både nedskrevne og uuttalte normer og verdier. Læreryrkets *nedskrevne* profesjonsetiske normer er utarbeidet av profesjonens yrkesorganisasjon. De er ment å være veiledende for forståelsen av yrkets samfunnsmandat som vi finner i opplæringsloven og kunnskapsløftet, som tidligere er beskrevet. Lærerprofesjonens etiske plattform ble vedtatt i 2012 av Utdanningsforbundet (www.utdanningsforbundet.no) som er profesjonens yrkesorganisasjonen. Den profesjonsetiske plattformen er delt inn i to deler, lærerprofesjonens grunnleggende verdier og lærerprofesjonens etiske ansvar og gjelder for alle førskolelærere, lærere og ledere innom barnehage og skole, altså både skoleledere og lærere i foreliggende studie. De grunnleggende verdiene er (1) menneskeverd og menneskerettigheter med utgangspunkt i barnekonvensjonen, (2) profesjonell integritet gjennom å utvise etisk bevissthet og profesjonelt skjønn, (3) respekt og likeverd i forhold til individets rett til å ikke bli krenket og (4) personvern av elevenes personopplysninger når det gjelder taushetsplikt og opplysningsplikt. Hva gjelder deres etiske ansvar, fremheves både deres etiske ansvar mot eleven og deres foresatte, men også deres etiske ansvar til sin profesjon. De er i så henseende forpliktet til å påpeke og varsle når skolens virksomhet ikke samsvarer med samfunnsmandatet og den profesjonsetiske plattformen.

Læreryrkets *uttalte* etos kan være uformelle normer på arbeidsplassen, så kalte systemnormer (Ohnstad, 2015:44) som kan handle om kollegial lojalitet. Uttalte normer er også en lærers personlige normer og verdier. Videre hevder Ohnstad (2015:46) at de profesjonsetiske normene og verdiene blir tolket ut ifra lærerens egne subjektive vurderinger. Dette kan føre til at lærere opplever en kollisjon mellom sine egne og de profesjonsetiske verdiene. Ohnstad (ibid) hevder at dette må håndteres gjennom å få størst mulig klarhet i egne personlige verdier og preferanser for å kunne ta moralske beslutninger i sin yrkesrolle som burde være forankret i elevenes behov og til barnets beste, påpekes det.

Ohnstad (2015:67) påpeker at lærere i skolen møter mange etiske dilemmaer hver dag. Et etisk dilemma er ifølge Ohnstad en verdikonflikt hvor vi opplever at vi må gå på akkord med verdier og normer som vi er forpliktet til å oppfylle. Valgene lærere må ta er vanskelige, både fordi situasjonen kan være kompleks, men også fordi verdikonfliktene de bygger på kan være skjulte (2015:153). Således kan det være problematisk både å identifisere profesjonsetiske dilemmaer, å sette ord på dilemmaene og begrunne handlingsvalgene (ibid). Samtidig viser forskning at slike etiske valg og skjønnsmessige vurderinger ofte tas av lærere i ensomhet og er ofte ikke analytisk baserte, men bygger på intuitiv, situasjonsbestemt og taus kunnskap (2015:154, 156). Ohnstad hevder således at det er viktig å arbeide med kommunikasjon mellom de ansatte i skolen for å tørre stille spørsmål ved egne beslutninger (2015:154).

3.3.2 Profesjonens diskresjon

Dilemmaer innebærer at de eksisterende reglene eller retningslinjene ikke holder for å gjøre en vurdering (Brante et al. 2015:188). Lærere og skoleledere må derimot ta stilling og gjør det ut ifra et profesjonelt skjønn. Men hva er profesjonens handlingsrom i relasjon til å utøve sitt profesjonelle skjønn i dilemmaer de står ovenfor?

Diskresjon er et begrep som beskriver det handlingsrom som en profesjon har for å gjøre en bedømmelse og fatte beslutninger (Molander og Grimen, 2010:167ff). Molander og Grimen (2010:167ff, Brante et al. 2015:187) beskriver to aspekter av profesjonell diskresjon; en sosial og en kognitiv. Det sosiale aspektet er det som også kalles det diskresjonære handlingsrommet, noe som er hva profesjonen kan gjøre eller ikke kan gjøre innenfor den lovgivning, de retningslinjer, organisatoriske forutsetninger og etiske koder profesjonen har å forholde seg til. Det kognitive aspektet fremhever den kunnskap og erfaringer profesjonen har som utgjør resonneringsgrunnlaget hva angår vurderinger og beslutninger- deres profesjonelle skjønn.

Diskresjonen, eller det profesjonelle skjønnet, som eksempelvis læreren utøver kan derimot ha ulikt utfall i lignende situasjoner, selv om den profesjonelle viser en sterk rasjonalitet i sine bedømmelser. Dette er hva Molander og Grimen kaller for diskresjonens byrder (2010:183). Rothstein kaller dette det sorte hull i demokratiet (Molander og Grimen, 2010:167) ettersom de siste stegene i implementeringen av lover og policyer er i hendene til tjenestemenn og deres utøvelse gjennom det profesjonelle skjønnet kan true det viktige prinsippet om alles rett til lik behandling. Profesjoners diskresjon har således blitt kritisert på grunn av manglende transparens (Brante et al, 2015:174).

Dette kan ses i lyset av at lærerprofesjonens politiske legitimitet de siste tiårene har blitt utsatt for hardere styring, noe Gunn Imsen (2014) hevder er et uttrykk for en tillitskrise mot skolen. Lærerprofesjonens autonomi og diskresjonære handlingsrom har blitt utfordret av organisatorisk kontroll som er knyttet til styring og ledelse av skolene (Elstad og Helstad, 2014: 22, Brante et al. 2010:183). Fagprofesjonaliteten utfordres av en kostnads- og nytterasjonelitet med målet om å effektivisere og forbedre resultatene (Ulfsdotter Eriksson, 2012:83). Denne utviklingen har ført til at skolen opplever en manglende tillit og mindre rom for meningsbryting, kritikk og offentlig debatt (Hennum, Pettersvold, Østrem, 2015: 18).

Hennum (2015:95ff) hevder skolen kan bli en dysfunksjonell organisasjon ved økt styring av profesjonen og refererer til Adornos teori om den tingliggjorte bevisstheten hvor man blir til et objekt og ikke et handlende subjekt. Gjennom å tingliggjøre seg selv har man tendens til å godta de betingelsene man blir stilt ovenfor ettersom debatten om prinsipielle spørsmål er minimal, noe som fører til at man binder seg til normer og verdier som man ikke selv har gjort en selvstendig vurdering av, såkalte heteronome bindinger. Ved å knytte seg til andres verdisystem slipper man å ta ansvar og risiko selv. Hennum argumenterer for at profesjonen selv må være bevisst på dette, slik at diskusjoner blir ført når gyldighetsgrensene blir utfordret (2015:103). På den måten tar de også sitt profesjonelle ansvar ved å sette grenser for egen profesjonsutøvelse. I denne sammenheng påpeker Hennum at språkbruk er en avgjørende faktor for organisasjonens selvforståelse. Bruk av profesjonens eget språk er særlig viktig ved innføring av prosesser profesjonen ikke har et språk for, slik at prosessene skjer på profesjonens premisser for å skape legitimitet og forståelse for endringene (Hennum 2015:101f).

4. Metodiske valg og fremgangsmåte

I dette kapitlet presenteres hvordan det empiriske materialet til denne studien har blitt til, og hvilke metodiske fremgangsmåter og analytisk tilnærming jeg har benyttet i forskningsprosessen.

4.1 Kvalitativ forskning – intervju som metode

Marshall og Rossman (2011:91) påpeker at kvalitativ metode er å foretrekke ved undersøkelser som har til formål å lokke fram subjektive forståelser, tolkninger og kunnskap om prosesser og dens kompleksitet. Denne studien har til formål å oppnå kunnskap om læreres og skolelederes perspektiv på forebyggende arbeid mot radikaliserings og voldelig ekstremisme og få en forståelse for de komplekse prosessene rundt dette arbeidet. Således har det blitt bedømt at kvalitativ metode har vært den mest hensiktsmessige metoden å tillempe.

Kvalitativ forskning består derimot av ulike metoder. Intervju som metode er veldig godt egnet til å oppnå informasjon om personers opplevelser, synspunkter og perspektiv på de tema som blir tatt opp i intervjuet (Thaagård, 2013:13, 95, Kvale 1997), og er således denne studies foretrukne metode. Jeg har valgt å gjennomføre delvis strukturerte intervjuer. Ifølge Thagaard (2013:95ff) gir denne form av intervju gode forutsetninger for en utviklende dynamikk mellom den intervjuede og forskeren da rekkefølgen av temaene bestemmes underveis med utgangspunkt i intervjupersonens fortelling. Fleksibiliteten gir forskeren mulighet til å avdekke og undersøke nye ting underveis gjennom hele intervjuprosessen ettersom antakelser ikke er fastlagt på forhånd.

4.1.2 Tematisk intervjuguide

I forkant av intervjuene utviklet jeg en tematisk intervjuguide (vedlegg 1) med tema, stikkord og spørsmål som jeg skulle forholde meg til under intervjuene på bakgrunn av studiens problemstillinger. Repstad (1999:64) hevder det er en fordel at intervjuguiden er stikkordbasert og uten detaljerte spørsmål ettersom det tvinger den som intervjuer til å formulere spørsmålene muntlig i situasjonen og intervjuet blir således preget mer som en naturlig samtale. For å få et bedre innblikk i hvordan de ulike spørsmålene ville fungere, foretok jeg tre pilotintervjuer; med en rektor ved en ungdomsskole og en rektor ved en videregående skole samt et gruppeintervju med tre lærere ved en ungdomsskole. På denne måten fikk jeg prøvd ut intervjuguiden og korrigert den ut ifra erfaringene av pilotintervjuene. Intervjuet med rektoren fra ungdomsskolen er en del av studiens empiriske materiale, mens de andre intervjuene bare har fungert som utviklingsmateriale for intervjuguidene. Jeg har også gjennomført et intervju med

radikaliseringskoordinatoren i politiet med det formålet å få ytterligere kunnskap om radikalisering og skolen som aktør i det forebyggende arbeidet.

4.1.3 Utvelgelse av skoler og respondenter

Utvalg av respondenter eller studieobjekt er en viktig avgjørelse i enhver studie. Mulighetene er store, men må samtidig begrenses i forhold til studiens ressurser og formål (Marshall & Rossman, 2011: 103). Forebyggende arbeid mot radikalisering og voldelig ekstremisme er et stort felt som berører mange samfunnsaktører. Denne studiens empiriske materiale er basert på intervjuer med lærere og ledere i ungdomsskoler. Jeg valgte ungdomsskoler da det er et obligatorisk skoleløp for alle ungdommer. Videregående skole er derimot frivillig og om de dropper ut av videregående er det andre etater som følger dem opp. For at skolen skal kunne arbeide forebyggende i forhold til alle ungdommer, er det lettest å nå dem på ungdomsskolen. Samtidig er ungdomsskoletiden år hvor ungdommer er i en fase hvor de er veldig mottagelige for påvirkning, både den ene og den andre veien. En periode hvor de i høy grad tester sine omgivelser og utvikler sin egen identitet, således en viktig periode for veiledning (Pels og Ruyter 2011).

Jeg ønsket å ha en fordeling mellom skoler med ulike utgangspunkt hva gjelder problematikk med radikalisering og voldelig ekstremisme, for å fange varierte perspektiv gjennom ulike erfaringer. Gjennom kontakter, pilotintervjuene og telefonhenvendelser fikk jeg tips om kommuner som har jobbet med problemstillingen på skolen. Ut ifra dette fikk jeg kontakt med to skoler som inngikk i en såkalt satsingskommune. Satsingskommuner er kommuner valgt av regjeringen som har utpekte utfordringer på området og som har fått økonomiske tildelinger for å intensivere det forebyggende arbeidet i kommunen og i skolen. Jeg tok også kontakt med to skoler som ikke inngikk i såkalte satsingskommuner. Alle fire skoler befinner seg i østlandsregionen av Norge og tilhører kommuner av varierende størrelse. Snøballmetoden kan sies å være den utvalgsstrategien som har blitt brukt i denne studien, da utvelgelsen er basert på personers kunnskap og kjennskap til feltet og arbeidet på skolene (Marshall & Rossman 2011: 111).

Denne studien tar utgangspunkt i ledelsen og lærere i fagene samfunnsfag og kristendom, religion, livssyn og etikkundervisning (KRLE). Med utgangspunkt i studiens formål; å få en forståelse for skolens oppfattelse av oppdraget og dets mulige utfordringer, begrensninger og muligheter, har jeg ansett det være mest hensiktsmessig å intervjuer ledelsen og lærerne. Det er ledelsen som må ta de strategiske og strukturelle valgene i forhold til hvordan de skal forholde seg til oppgaven og hvordan de skal implementere den ut ifra de retningslinjer de får fra

skoleeier og fra statlige aktører. Lærerne, på den andre siden, er de som arbeider nærmest elevene og er således de som møter elevenes meninger, refleksjoner og handlinger i hverdagen i klasserommet og er de som skal implementere de tiltak som det besluttes om. Forebyggende arbeid omfatter så klart alle lærere om man tar utgangspunkt i kunnskapsløftets generelle del. Om man derimot ser på kompetansemålene innom fagene samfunnsfag og KRLE, har lærere i disse fag et særlig ansvar for å bidra til elevenes refleksjon om ulike samfunnsfenomen, noe som anses være av faktor av forebyggende karakter.

Utvalget for undersøkelsen omfatter 4 skoler (3 kommuner) og deres rektorer/fungerende rektor (eller stedfortreder valgt av rektor) og lærere utvalgt av ledelsen. Av ledelsen intervjuet jeg tre menn og to kvinner. Totalt er sju lærere intervjuet fra tre skoler (ved en skole som ikke var en satsingskommune, hadde ikke lærerne mulighet å stille opp på intervju grunnet tidspress). Tre av lærerne var menn og de resterende fire var kvinner. Alder og fartstid i yrket varierte. Antall skoler og respondenter var ikke planlagt på forhånd. Størrelsen av utvalget ble basert på et såkalt metningspunkt, hvor utvalget betraktes som tilstrekkelig stort når det empiriske materialet ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene som studeres (Thagaard, 2013, Strauss & Corbin, 1998:158, Repstad, 1999:70). Respondentene har blitt anonymisert i studien, men ved sitat refereres til deres stilling.

Studien er ikke er en komparativ undersøkelse mellom skoleledelsen og skolens lærere. Det hadde derimot vært en interessant innfallsvinkel som studien initialt hadde, men for det fantes ikke empirisk grunn for å dra noen konklusjoner.

4.1.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på respondentenes arbeidsplasser våren 2016. Jeg gjentok litt av den informasjonen som hadde fremgått i den tilsendte mailen (sendt til ledelsen), om min taushetsplikt, informert samtykke, anonymisering av respondentene i studien. Jeg ba også om tillatelse til å spille inn intervjuene, noe alle respondenter godkjente.

Forskerens rolle i intervjuprosessen er avgjørende for utfallet av intervjuet (Thagaard, 2013). Et grunnleggende utgangspunkt i kvalitativ forskning er at respondentens perspektiv på det spesifikke fenomenet skal komme til uttrykk slik respondenten anser det å være, og ikke slik intervjueren ser det (Marshall & Rossman, 2011:144). Under intervjuene var jeg bevisst på min rolle som intervjuer. Jeg forsøkte unngå å avbryte eller ta ordet så fort det oppkom pauser, i håp om at de ville fortsette sine utlegninger.

Ledelsen intervjuet jeg enkeltvis for å kunne skille ut eventuelle forskjeller på ledelsens perspektiv på temaet og lærernes. Samtidig ønsket jeg å skape forutsetninger for en fri samtale hvor man ikke la hemninger på seg, avhengig om rektor eller lærere satt i rommet. Lærerne valgte jeg å intervju i grupper på de respektive skolene, både av praktiske grunner, men også for å skape en dialog mellom lærerne hvor de ga respons på hverandres synspunkter. Thagaard (2013:99) hevder at gruppeintervjuer kan bidra til å utdype de temaene som er relevante gjennom deres interaksjon og meningsutbytte, hvilket også var min forhåpning som jeg også opplever ble innfridd. Ved en av skolene som inngikk i satsingskommunen ble intervjuet med lærerne og ledelsen delvis slått sammen grunnet deres uforutsette tidspress den dagen. Jeg opplevde derimot intervjuet og samtalen mellom alle parter som naturlig og uhemmet.

4.2 Min analytiske arbeidsmetode

Grounded theory (Strauss & Corbin, 1998) er en helhetlig tilnærming til forskning hvor metode, empiri, analyse og teori er nært knyttet til hverandre og utvikles i samspill. Det er også den mest brukte kvalitative tolkingsrammen innenfor samfunnsvitenskapene (Alvesson og Sköldberg, 2009:53). Grounded theory er en induktiv metode som utgår fra studiens empiri og ikke en gitt teori hvorfra empirien skal tolkes. På så måte har studiens ulike deler blitt utviklet i en dynamisk, ikke-lineær prosess, noe som har vært en arbeidsmetode som har passet meg godt. Påpekes må at jeg har ikke fulgt teorien slavisk, men er tydelig inspirert av den, men også av Martin og Turners (1986) og Thagaards (2013) tolkninger av metoden. Grounded theory er videre en metode som er meget passende for forskning på organisasjoner og organisasjonskultur, som denne studien i stor grad gjør, da metoden tillater inkorporeringen av organisasjoners komplekse kontekst i sin forståelse av empirien (Martin og Turner, 1986:141). Martin og Turner påpeker at grounded theorys mål er «to represent conceptually what the data reflect empirically» som best gjøres gjennom å bruke begreper som er relevante for organisasjonen (Martin og Turner, 1986:149ff) hvilket fremtrer når man tillemper en induktiv metode som grounded theory.

En del av min analytiske arbeidsmetode har vært å transkribere alle intervjuene. Dette har blitt gjort underveis i intervjuperioden og resulterte i dryge 100 sider (ca. 40 000 ord). Transkriberingen har vært en tidkrevende prosess, men er samtidig en analytisk prosess i seg selv. Kvale (1997: 152) framhever at utskrifter/transkriberinger av intervjuer er tolkede konstruksjoner av av-kontekstualiserte samtaler. Å transkribere innebærer å oversette fra et talespråk, som har sine egne oppsett med regler, til et skriftspråk, som har en annen oppsetning med regler. Avhengig av studiens formål varierer også nøyaktigheten i transkriberingen,

påpeker Kvale (ibid.). I denne studie har jeg foretatt en noe lettere transkribering og ikke inkludert repetisjoner, pauser, emosjonelle uttrykk og tone om ikke jeg har oppfattet dem til å være av betydning for meningen i respondentens uttalelse. Min transkriberingen har en mer formell skriftspråklig karakter som gjør det lettere å formidle meningen i respondentenes fortelling. Men samtidig er transkriberingen i harmoni med respondentenes muntlige stil og omformuleringer har blitt brukt minimalt. De deler av intervjuene uten informasjon av verdi for undersøkelsen, ble bare kortfattet sammenfattet.

Det videre analysearbeidet har vært å fokusere på meningsinnholdet i de transkriberte intervjuene. Med andre ord, *hva* de faktisk har sagt, selve innholdet har vært sentralt og ikke *hvordan* respondentene har uttrykt seg. For å på en systematisk måte gripe an materialet, identifisere meningsinnholdet for siden å tolke det, har jeg gjennomført en kategoribasert analyse (Corbin og Strauss 1998, Thagaard 2013:158ff). Første trinnet i en kategoribasert analyse er å bli fortrolig med materialet gjennom å kode data. Å kode data innebærer at jeg har sammenfattet utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten (Thagaard 2013:158). Corbin og Strauss kaller denne delen av prosessen for «open coding» (Corbin og Strauss, 1998: 101). I praksis har dette steg i analysen betydd at jeg har foretatt en meningskonsentrasjon av respondentenes utsagn ved å finne begreper, koder og korte fraser som kan sammenfatte og begripeliggjøre meningen i utsagnet. Jeg har ikke gjennomført en mikroanalyse hvor hver setning og hvert ord har blitt analysert inngående, men jeg har arbeidet på setning- og avsnittsnivå. De begrep eller koder som jeg identifiserte på dette stadiet kunne være både på et lavere abstraksjonsnivå, hvor jeg stadfester konkret hva respondenten har ytret (deskriptive begrep og koder), men også på et høyere abstraksjonsnivå hvor jeg har tolket deltakernes beskrivelser eller synspunkter (teoretiske fortolkninger) (Thagaard, 2013:159, 161). Empirien har vært kilden for de begrep som har blitt brukt for å forklare meningsinnholdet, det vil si at jeg har ikke på forhånd bestemt hvilke begreper jeg skal lete etter. Samme begreper har blitt brukt på utsagn som er nærliggende hverandre for på den måten kunne sammenligne utsagnene.

Neste steg var således å analysere og forstå forholdet mellom kodene/begrepene og skille på dem ut fra deres abstraksjonsnivå (Thagaard, 2013:159, Corbin og Strauss1998: 102). Gjennom å se på hvordan begrepene relaterer til hverandre har jeg klassifisert dem i kategorier. De begrep som handler om det samme temaet har jeg klassifisert innenfor samme kategori (Thagaard, 2013:159). Corbin og Strauss kaller dette trinnet i analysen «axial coding» (1998:113). Nå monteres empirien som ble demontert under kodingen. Kategoriene er blant annet temaer som

har direkte referanser til studiens problemstillinger, noe som er naturlig da problemstillingene har vært utgangspunktet for intervjuene. På den andre siden, noen av kategoriene har utviklet seg i løpet av analysen. Flere av kodene/begrepene har jeg slått sammen og dannet hovedbegrep og underbegrep etter hvordan de passer sammen og gir nyanser til kategorien. Noen koder har også blitt plassert under flere kategorier da analysen har hatt behov for det for å ikke eliminere sammenhenger. En matrise med oversikt over brukte begreper/koder, inndelt i kategorier, er vedlagt studien (vedlegg 2). Kategoriene utgjør også kapittel inndelingen i kapittel 5; Resultat og analyse.

Gjennom å kode og kategorisere studiens empiri har jeg kunnet identifisere mønstre og sammenhenger i respondentenes uttalelser. Meningsinnholdet har jeg under arbeidets gang tolket ut fra innlest teori og tidligere forskning, og på så måte kunne gjennomføre sammenligninger som har vært nyttig med tanke på utvikling av både begrepene og kategoriene. Min tolkingsprosess har således utviklet seg gjennom interaksjon mellom tendensene i empirien og min for forståelse og faglige forankring (Thagaard, 2013:167). Dette har også ført til at kategoriene har endret seg under arbeidets gang. Underveis i arbeidet har jeg skrevet analytiske notater hvor begreper og kategorier har blitt sammenlignet og analysert (så kalte «memos», Corbin og Strauss, 1998:218, «note writing» Martin og Turner, 1986:145), hvorav mange har blitt utviklet og integrert i resultatkapitlet, men flere har også blitt forkastet alt etter som analyseprosessen har skredet frem.

5. Resultat og analyse

I dette kapittel presenteres resultat og analyse av det empiriske materialet. Kapitlet består av fem underkapitler som presenteres hver for seg.

5.1 Skolens oppdrag

Alle skolene, både lærere og ledelsene, som har blitt intervjuet i denne studien anser at de har et ansvar for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. De sier at de har et «samfunnsansvar». Dette samfunnsansvar er ikke direkte relatert til akkurat radikaliserings og voldelig ekstremisme, men et generelt samfunnsansvar hvor disse problemstillingene kan anses gå inn under, påpeker respondentene. Ledelsen ved en skole beskriver det slik:

«Det er jo så at skolen er en aktør i forhold til å jobbe forebyggende på alt mulig, på mange forskjellige områder, det kan dreie seg om likestilling, radikaliserings, mobbing, forebygging i forhold til dropout på videregående skole»

Å forebygge radikaliserings er således en del av det større samfunnsansvaret skolen har når det gjelder å forebygge uønskede fenomen eller tendenser. Således framstår ikke dette nye fokusområdet som et konfliktpunkt innen skolen om hvorvidt de i det hele tatt skal arbeide med denne problematikken. Både lærere og skoleledere er samstemmige i at dette er noe skolen burde arbeide for å forebygge og kan lett tolkes inn under det eksisterende mandat de allerede har. En lærer sier slik om skolens ansvar og som vel gjenspeiler det øvrige respondenter, både lærere og ledelse, ga uttrykk for:

«Med den generelle delen i kunnskapsløftet, det å skape et menneske som skal kunne fungere i samfunnet vårt, der synes jeg oppgaven vår en ganske tydelig. Prøve å motvirke sånne ekstreme holdninger både den ene og den andre veien, plukke dem ned. (...) Jeg ser på oppgaven vår å være å skape det dannede mennesket. Det er oppgaven vår og det gjelder i forhold til vold, kvinnesyn, ja kall det radikaliserings på flere området. Det er greit å ha et helhetsbilde»»

Respondenten i sitatet ovenfor henviser til kunnskapsløftet og dets generelle del hvor det dannede mennesket beskrives. Det er dette dokument både lærerne og skolelederne henviser til i samsvar med sitt mandat og sitt såkalte samfunnsansvar. Kunnskapsløftet har således en sterkt veiledende rolle i hvordan både ledelsen og lærerne forholder seg til oppdraget og hvordan de implisitt tolker inn radikaliserings i hva det innebærer å skape et såkalt dannet menneske. Det kan hevdes at kunnskapsløftet er et levende dokument for respondentene, som er med på å forme yrkeskulturens normer og således deres rolle som profesjonsutøvere. Som tidligere nevnt er kunnskapsløftet et ideologisk dokument og er dermed normativt i sin beskrivelse av skolens oppdrag. Nettopp profesjonens normative grunnlag, hevder Hjort (2012), er kjernen i profesjonen. Lærerprofesjonen har dog også en profesjonsetisk plattform, tatt frem av deres yrkesorganisasjon, men det er likeledes kunnskapsløftet, et politisk dokument, som respondentene refererer til. Det kan tyde på at den profesjonsetiske plattformen som er fra 2012 ikke har etablert seg innen profesjonen på lik linje med kunnskapsløftet som er fra 2006 og dokumentets generelle del, som handler om skolens verdigrunnlag, gjenfinnes også i tidligere rammeplaner for skolen.

Det er en forskjell mellom skolene angående den umiddelbare tydeligheten lærerne ser på koplingen mellom deres samfunnsansvar og forebyggende arbeid mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Dette kan ses i sammenheng med de erfaringer de har hatt på skolen og individuelt som lærere. De lærere som har hatt erfaring med elever angående radikaliserings ser også en tydeligere tilknytning til denne spesifikke tematikken og skolens ansvar på området.

Det betyr ikke at de som ikke har erfaring med den spesifikke problematikken ikke anser det å være skolens oppdrag, men de har ikke reflektert over det i noen større grad da de ikke vært i situasjoner hvor det har blitt aktualisert. For noen har det vært fremmed å tenke i baner av radikalisering når det gjelder deres elever, noe som også var tilfellet i Jakobsen og Jensens (2011) studie. Bevisstgjøringen har oppstått ved at situasjoner av denne karakteren har oppstått. Bevisstgjøring har derimot ofte stoppet på ledelsesnivå og hos den enkelte lærer. En annen forklaring er at to av skolene befinner seg i en såkalt satsingskommune. Denne forskjellen utgjør at skolene i satsingskommunen har tilgang på ressurser i form av fagkompetanse (radikaliseringsskordinator) og fått tildelt undervisningsopplegg. Dette har bidratt til en økt bevisstgjøring og klarhet i det oppdrag som er tillagt skolen.

Selv om bevisstgjøringen blant lærerne er variert, uttrykker *ledelsen* ved alle skolene derimot en tydeligere bevissthet angående radikalisering i relasjon til skolens forebyggende arbeide. Igjen handler det om erfaring i med elevtilfeller, men også kontakt med andre etater, eksempelvis med politiet og barnevern hvor problematikken har blitt tatt opp. Kontakt med andre etater har ledelsen mer av enn lærerne. Selv om bevisstheten var høyere på ledelsesnivå, framkommer det blant de skoler som ikke inngår i en satsingskommune en større uklarhet om hvordan oppdraget skal håndteres da de har mottatt mindre veiledning og informasjon enn skolene i satsingskommunen.

Sammenfatning:

Selv om forebyggende arbeid mot radikalisering og voldelig ekstremisme anses å ligge innenfor det eksisterende oppdraget til skolen med henvisning til kunnskapsløftet, framstår det som et nytt perspektiv innen skolens virksomhet. Et perspektiv som ledelsen konstaterer er under frammarsj, men som fortsatt er relativt lite utviklet på skolen i forhold til hvordan de skal gripe det an. De skoler som inngår i en kommunal satsing på området er derimot noe mer kjent med perspektivet og har en noe klarere oppfatning av oppdraget, både på ledelses- og lærernivå. Lærerprofesjonens etiske plattform er ikke utgangspunktet for hvordan oppdraget tolkes, noe som tyder på dets svake posisjon innen profesjonen til sammenligning med kunnskapsløftet som synes ha en sterkt veiledende rolle for hvordan oppdraget tolkes.

5.2 Begrepene radikalisering og voldelig ekstremisme

Hvordan man forstår oppdraget med å jobbe forebyggende mot radikalisering og voldelig ekstremisme må også ses i relasjon til hvordan aktørene tolker selve begrepene. For hva er det man egentlig forebygger? På spørsmål om hva begrepene betydde for respondentene var det

begrepet voldelig ekstremisme som var lettest å forholde seg til. En lærer uttalte seg slik: «*Ja, den synes jeg er tydelig og klar. Fordi da er du tilbøyelig til vold og at du har ekstreme meninger.*» Det er voldsutøvelsen som brukes for å hevde ens meninger som gjør voldelig ekstremisme til en lett håndgripelig begrep for respondentene.

Begrepet radikaliserings syntes lærerne og skolelederne var vanskeligere å forholde seg til da det her dreide seg om holdninger og ikke voldshandlinger. En gjentakende beskrivelse av begrepet var liknende denne, uttalt fra en i skoleledelsen:

«En radikaliserert person finner du både til høyre og venstre side. Det er noe med at du har opparbeidet deg holdninger og synspunkter som i det samfunn du lever i oppleves som radikalt og avskilt fra andre. Det å være radikal blir oppfattet som å være politisk litt på utsiden. Har holdninger og meninger som er helt annerledes enn det som er vanlig for den gruppa du har tilhørt.»

Alle respondenter delte opplevelsen av at det å være radikal er å være «*langt ute på en eller annen fløy*», være seg det er mot høyre eller venstre. Å være radikal var å ha holdninger som ikke var akseptert av det store fellesskapet. Videre påpeker respondenten ovenfor at det er holdninger og synspunkter som «*i det samfunn du lever oppleves som radikalt*». Således anser respondenten at hva som oppleves som radikalt er betinget av det samfunn du lever i og hvilket miljø du tilhører. Med andre ord, det er et relativistisk begrep og synet på hva som er radikalt eller ikke varierer. Respondentene påpeker, likt Sedgwick (2010), Gule (2012), Kühle og Lindekilde (2012), Lindekilde (2015) og Bjørgo og Gjelsvik (2015), det problematiske ved å trekke grensen for når en holdning er radikal eller ikke. Respondentene var tydelige med hvilket verdigrunnlag de har som lærere og skoleledere, og refererte igjen til kunnskapsløftet som setter retningslinjer for de verdier og prinsipper skolen skal fremme ovenfor elevene. Således kan det sies at respondentene framhever det liberale utgangspunktet (se Kühle og Lindekilde, 2012) fra hvor bedømmingen gjøres hvorvidt en holdning er radikal eller ikke. Men samtidig uttrykker de en usikkerhet ved denne bedømmelsen av hva som er radikalt eller ikke. Denne usikkerheten kan eventuelt ses i lyset av at profesjonen ikke har et profesjonsspråk for akkurat disse begrepene, noe Hennem (2015) påpeker er viktig ved innføring av nye prosesser for å skape forståelse og ikke minst legitimitet. Når det gjelder tolkingene av begrepene, kan det således diskuteres hvorvidt kunnskapsløftet er særlig veiledende da begrepene bare tolkes implisitt ut fra kunnskapsløftet verdigrunnlag.

Videre fremhevet respondentene at i personalet er det store ulikheter som kan vise på ulike forestillinger om hva som er radikalt eller ikke. En lærer kommenterer:

«Politisk sett så vil jeg si at et lærerværelse er fylt fra helt fra venstre til høyre, i ytterkanter og alt som er. Felles enighet der så skal du jobbe litt»

Selv om respondentene framstår som samstemte i sine holdninger gjennom sine stadige henvisninger til kunnskapsløftet, presiserer de at innen personalgruppen i sin helhet er det veldig differensierte meninger. Dette kan ses i relasjon til hva Ohnstad (2015) skriver om at profesjonsetiske normer og verdier blir tolket ut ifra ens subjektive vurderinger. Jakobsens og Jensens (2011) studie påpeker også at førstelinjepersonalets bedømmelse grunner seg på blant annet deres personlige holdninger og forestillinger samt den offentlige debatten. Respondentene, særlig lærerne, ytrer et behov for å diskutere disse begrepene, for at så langt det er mulig unngå differensierte tolkninger basert på subjektive forestillinger. Å enes om begrepene har blitt påpekt av flere forskere (Bjørge og Gjelsvik 2015, Gule 2012, Kühle og Lindekilde 2012) som avgjørende for det forebyggende arbeidet. Respondentene i Jakobsens og Jensens studie oppfattet samtidig at begrepene også må diskuteres innen de faglige nettverk man inngår i, og ikke bare isolert til sin egen arbeidsplass, da alle har ulike utgangspunkter for sitt arbeid. Gjennom å diskutere begrepene kan det hevdes at den kognitive diskresjonen – det profesjonelle skjønnet – utvikles, som igjen kan balansere det Molander og Grimen (2010) kaller diskresjonens byrder. Med andre ord, profesjonens resonnement tydeliggjøres og oppdragets implementering styrkes.

Sammenfatning:

Respondentene anså det være lettere å forholde seg til begrepet voldelig ekstremisme enn radikaliserings. I det førstnevnte begrepet er det voldshandlingen som står i sentrum, mens hva gjelder radikaliserings, er det holdninger det handler om. Den var enighet om at det å være radikal betyr å være på ytterkantene av det som anses være innenfor det normale. Men det påpekes tydelig at begrepets normative og relative aspekter gjør det til et vanskelig begrep å forholde seg til. Samtidig konstateres viktigheten av å forholde seg til det når det er et fenomen som skolen skal arbeide mot.

5.3 Forebyggende arbeid mot radikaliserings

5.3.1 Å jobbe generelt eller spesielt?

Det er bare en skole i denne studie som har arbeidet med den konkrete problemstillingen kollektivt i personalgruppen ved intervjuutfellet. Denne skolen tilhører en av statens

satsingskommuner mot radikaliserings og har hatt et flertall tilfeller hvor bekymring om radikaliserings har vært relevant, således er det kanskje naturlig at denne skolen utpeker seg i forhold til de andre i denne studien. Selv om tre av skolene ikke har gjennomført konkrete innsatser mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, betyr det ikke at de ikke jobber forebyggende mot det. Rektoren ved en skole beskriver det forebyggende arbeidet slik:

«Rektor: Alt hva vi gjør er på en måte forebyggende i forhold til veldig mange felt.

Jeg: Skiller man på det på noe vis?

Rektor: Det er mulig noen gjør det, jeg gjør det egentlig ikke. En gruppe med forskere som var her som intervjuet oss om området og spurte hva vi gjør for å motvirke radikaliserings. Før vi ble med på det tenkte jeg, hva i all verden gjør vi egentlig for noe spesielt? Så kom jeg på at vi gjør egentlig ikke noe spesielt, vi har ikke fokus på det i det hele tatt. Hva som er viktigst å gjøre for å motarbeide utenforskap eller annerledeshet, eller hva det måtte være, tenker jeg er å opparbeide kunnskap og kompetanse, jobbe for inkludering og likeverd. Alle disse tingene som skolen generelt sett er opptatt av og som vi jobber bra med. Med alt dette så fjerner vi grunnlaget for radikaliserings og voldelig ekstremisme, og i forhold til mobbing. For det dreier seg mye om elevenes psykososiale miljø. Føler du deg inkludert så er behovet mindre for å finne andre måter å bli sett. Det er mye dette det dreier seg om.

Jeg: Så man kan jobbe likt uansett hva man ønsker å forebygge?

Rektor: Ja, det er riktig.»

Ledelsen ved denne skolen har ikke gjennomført noe spesielle tiltak for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, men anser at de likevel jobber forebyggende da det generelle arbeidet de gjør også har effekt for å forebygge radikaliserings. Dette kan sies samsvare vel med hva Sahlin (2000:113-132) påpeker, nemlig at mye av det arbeid som eksempelvis skoler gjør har en kriminalitetsforebyggende effekt, selv om det ikke har et slikt utpekt formål. Dette, hevder Sahlin, er viktig å ta i betraktning når virksomheter legges ned eller nedprioriteres til fordel for aktiviteter eller virksomheter som derimot har et kriminalitetsforebyggende formål. Effekten av slike prioriterings må det reflekteres over, påpekes det.

Ledelsen ved skolen som har tatt del av kunnskapsøkende aktiviteter på feltet uttrykker det forebyggende arbeidet de gjør slik.

«Det er vanskelig å jobbe forebyggende på et spesifikt lite felt. Forebygging treffer alltid veldig breitt. Så det går ikke å si at man skal jobbe forebyggende mot akkurat det. Det blir vanskelig»

Dette sitatet støtter opp under foregående sitat om at forebyggende arbeid gjøres best på generelt grunnlag og ikke innrettet mot et spesifikt felt. Dette kan anses å være i kontrast til ulike kampanjer skolene tradisjonelt har gjennomført med mål om å forebygge et spesifikt felt. Denne respondenten uttaler ikke en uttrykkelig motstand mot kampanjer, men resonnetet kan anses å gå imot bruken av kampanjer. Ledelsen ved en annen skole var uttrykkelig motstander av kampanjer som forebyggende metode i skolen og sier: *«Det er mange skoler som er med på ulike program, slike atferdsprogram. Vi har vært med på det og vi vil aldri mer ha et eneste program igjen»*. Han forsvarer sitt standpunkt med å utdype følgende:

«Vi skal gjøre jobben vår vi med at vi skal ha rutiner og system for å fange opp elever som ikke har det bra eller som endrer atferd. Vi må ikke ha søvnige lærere, vi må ha våkne lærere og våkne skoleledere som tør reagere og tør å håndtere og være tydelige på å si at dette får du ikke lov til. Så må vi gjøre det vi kan for å skape et inkluderende skolemiljø som gjør at man er oppmerksom på hvordan elevene er sammen og hvordan vi voksne er mot elevene.»

Forebyggende arbeide er noe som gjøres konstant i læreres interaksjon med elevene og kan ikke reduseres til tidsbegrensede kampanjer. Ledelsen ved en annen skole påpekte også at dette arbeidet må gjøres hele tiden og *«vi må holde koken, hele tiden, bare drive på og aldri hvile»*. Dette kan sies samsvare med Herz' (2016) konklusjon om at pedagogers forebyggende arbeid skal være på generelt nivå og innenfor rammen for deres ordinære virksomhet. Det er samtidig et uttrykk for skolens selvhevdelse og ønske om autonomi i hvordan det forebyggende arbeidet i skolen burde gjøres. Skolelederne er her veldig tydelige med hvordan de ønsker å arbeide forebyggende og gjør det gjennom å fremheve profesjonen diskresjon – deres profesjonelle skjønn og deres behov for et diskresjonært handlingsrom.

5.3.2 Faktorer i det generelt forebyggende arbeidet

Så hva er da dette generelt forebyggende arbeidet ifølge respondentene? Det inneholder et flertall komponenter som samspiller med hverandre, som allerede indikert i sitatene ovenfor. *Inkludering* er et nøkkelord som kommer tilbake et flertall ganger i alle samtaler med skolene, både med ledelsene og lærerne. Inkludering anses å være en viktig faktor ettersom det å ikke føle tilhørighet anses å være en årsak til radikaliserings og voldelig ekstremisme (men også andre

uønskede foreteelser). Motsetningen til inkludering, det å «*pushe folk vekk*» er en risiko, hevdes det og en skoleleder utdyper sitt resonnement på følgende vis:

«Jeg tenker jo mer vi pusher folk vekk desto mer pusher vi dem inn i et miljø der man får lov til å sitte med sine egne tanker og verdier og aldri bli motsagt. De får stå som en sannhet. Det er ingen som utfordrer dem i det lukkede miljøet.»

Gjennom å inkludere kan skolen virke som en motpart som kan utvide horisonten til elevene og gi dem nye impulser og sette spørsmålstegn ved antatte sannheter. Men om ikke eleven inkluderes, anser skolelederen fra sitatet ovenfor, vil de antatte sannhetene som kanskje kan være skadelige for eleven og for samfunnet i stort, stå uimotsagt.

Relasjonsarbeid er et annet begrep som både skolelederne og lærerne kommer tilbake til når de snakker om hvordan det generelt forebyggende arbeidet foregår og bør foregå. Dette begrep kan anses å være nære koplet til inkludering da inkludering skjer gjennom at relasjoner etableres. Skolene tar opp flere typer av relasjoner som viktige; lærer-elevrelasjonen, skolen/lærerens relasjon til elevenes foreldre og elevers relasjoner seg imellom. En lærer kom med et konkret eksempel på hvordan lærer-elevrelasjonen er viktig når det gjelder å arbeide forebyggende mot radikaliserings:

«(...) vi må være oppmerksomme på det som skjer rundt oss. Vi hadde en elev her i fjor som hadde litt merkelig atferd og så plutselig oppdager vi at han legger ut bilder på halshugging. Da var det noen lærere her som sa at han var en tikkende bombe. Da måtte vi ta tak i det og undersøke hva er det som skjer her? Det var noen lærere som så på det sammen med han og snakket med han om det. Han var ikke i ferd med å dra ned og bli radikal. Han var nysgjerrig på disse tingene, noen hadde tipset han om det.»

Skolen meldte gutten og hendelsen til politiet som en bekymring over mulig radikaliserings. Men samtidig inngikk de i dialog med gutten hvor de siden fant at bekymringen var grunnløs. Læreren fra sitatet ovenfor utdyper videre:

«Hvis vi tar en ekstrem reaksjon mot det, hvis den rådende holdningen blant lærerne var at han er radikal og er i ferd med å dra ned så kunne man ha hauset opp noe der. Istedenfor undersøkte flere lærere ting og gikk inn og hadde en rolig og grei samtale med gutten.»

Denne gutten har siden sluttet på skolen og har kommet tilbake ved et flertall anledninger for å prate med lærerne han hadde en relasjon til. Dette eksemplet, hevder respondenten, viser hvor

viktig det er å ha en god relasjon med elevene. Både når det gjelder å være oppmerksom på det som skjer rundt eleven, men også for å bygge tillit for å muliggjøre slike samtaler, for å komme til bunns med hva som skjer, uten å direkte stemple gutten som radikal.

Skolelederne framhever også vekten av *samarbeid* med andre etater i det generelt forebyggende arbeidet. Alle skolene inngår i etablerte SLT (Samordningsmodell for lokale, forebyggende tiltak mot rus og kriminalitet) nettverk, som er tverrsektorielle nettverk innen kommunen. Disse nettverkene gir skolene mulighet til å diskutere problematikken rundt radikaliserings og voldelig ekstremisme med andre aktører som også har et oppdrag på dette feltet. Her kan de utveksle erfaringer, bekymringer og kunnskap om det felles forebyggende arbeidet. Intervjuene viste at skolene overlag var meget fornøyde med denne organisasjonsstrukturen som allerede er etablert, og som de anser er en bra struktur for å jobbe med også disse spørsmålene.

Lærerne fremhever det forebyggende arbeidet som gjøres i forhold til selve undervisningen og de kompetansemål som deres undervisning skal utgå fra. Lærerne i denne studien underviser i samfunnsfag og/eller KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk). Når det gjelder forebyggende arbeid påpeker alle respondenter, lærere og skoleledere, at man må jobbe *holdningsskapende* med elevene, noe som samsvarer med Bjørgos (2015) resonnement om normative barrierer. Å jobbe holdningsskapende innebærer for respondentene å nyansere perspektiv og selv være et tydelig forbilde og «*sette ned foten*» for hva som er greit. Det følgende utdraget fra et intervju speiler flere av disse aspektene:

«Lærer 1: Det å skille at ekstreme grupper ikke er det samme som islam for eksempel, at det er to forskjellige ting, det bruker jeg mye tid på å forklare når det har hendt ting. De spør om det når det har skjedd noe. De kan gi uttrykk for at de tenker at det er det samme. Man har mange av de kanskje høyrevridde meningene. De hører man oftere synes jeg.

Jeg: Du møter mer av de høyrevridde...?

Lærer 1: Ja, ikke sånn ekstreme da, men litt mer den formen.

Lærer 2: Ja, at de tar alle muslimer og putter i samme sekk.

Lærer 1: Ja, alle mørke...ja, mer den synes jeg.

Jeg: Hvordan bemøter man det som lærer?

Lærer 2: Hvis man tar det med IS og islam så må man bare bruke tid på å nyansere det og i de fleste klasser har man elever som kommer fra ulike verdensdeler. Man må sette

foten tydelig ned mot slike generaliseringer og prøve å forklare hvor store forskjeller det er innad i gruppene (...) Moteksempler tror jeg er nyttig å trekke fram.

Lærer 1: Da har jeg gjerne brukt han Breivik som sier at han er kristen. Vi som er vokst opp sånn, tenker vi at han er kristen og har gjort dette i Guds navn? Det er litt samme greie(...).

Begge lærerne i intervjuutdraget ovenfor påpeker at elevenes fokus er rettet mot islam og innvandrere når samtaler som omhandler terror og radikaliserings dukker opp i klasserommet. De ser det som sin oppgave å nyansere deres perspektiv gjennom å motsi fordommer de tar for å være sannheter. Dette gjør de blant annet gjennom å vise på moteksempler og være tydelig angående fordommer som elevene uttrykker. Slike samtaler med elevene krever faglig kompetanse av lærerne, konstateres det, samtidig påpekes at de må være tydelig i sin egen og skolens verdigrunn for å kunne stå stødig ved hva som er ok å uttrykke og samtidig våge å ta disse diskusjonene. Dette skal i senere del av resultatkapitlet framvise både behov og utfordringer i lærerrollen, noe som også tidligere forskning har påvist.

Å nyansere perspektiv leder videre til begrepene *kritisk refleksjon* og *kildekritikk* som alle respondentene nevnte flere ganger, og som beskriver den oppgaven lærerne anser seg ha i klasserommet, noe som har en forebyggende effekt også mot radikaliserings. Disse begrepene, påpeker flere av lærerne, finner man igjen i de kompetansemål som inngår i blant annet samfunnsfag og KRLE. Kunnskap gjennom refleksjon, hevder en lærer, «gjør at man blir mindre ekstrem på mange områder. Man forstår mer av verden.» I sammenheng med kildekritikk og kritisk refleksjon nevner respondentene, fremst lærerne, internett og sosiale medier. Media, både nyhetsmediene og sosiale medier anses å være en utfordring for skolene da de «ofte bygger opp under fordommer», samtidig som elevene ofte forholder seg ukritiske til dem. Regjeringen har i handlingsplanen også utpekt internett og sosiale medier som en stor utfordring, men med tanke på at de fungerer som virtuelle radikaliseringsarenaer. Ingen av skolene derimot utdyper på hvilken måte de arbeider med eller reflekterer over akkurat denne problematikken.

Lærernes refleksjoner om hvordan man kan forebygge radikaliserings i klasserommet, samsvarer med hva Pels og Ruyter (2011), Nilssen (2015) og Van Driel et al. (2016) påpeker om innhold og læringsstil i undervisningen. Lærerne inntar en autorativ læringsstil hvor ulike tankemønstre diskuteres åpent samtidig som de fyller undervisningen med innhold som kan nyansere

perspektivene. Slik får elevene en demokratisk fostring gjennom undervisningen og gjennom at læreren framstår som et tydelig forbilde.

Denne måten å arbeide forebyggende på samstemmer med hva Sahlin (2000) kaller forebygging gjennom sosialisasjon, hvor man iverksetter tiltak som oppfattes å fremme individets positive utvikling og integrering i samfunnet. Skolens perspektiv på det forebyggende arbeidet kan også sies å være hva Sahlin kaller forebygging gjennom struktur, ettersom lærerne og ledelsen i denne studien fremholder et syn på at årsaken til at noen radikaliseres er mangler i individets livssituasjon og oppvekstforhold. Gjennom å fremme relasjoner både med eleven og hjemmet, få eleven til å føle seg inkludert i skolemiljøet og se elevens bredere kontekst utenfor skolen, vil faren for å bli radikalisert eller begå lovbrudd minskes. Som Sahlin påpeker, denne formen av forebyggende arbeid tar tid og resultatene ses først i et langsiktig perspektiv. Dette er skolene meget bevisste på da de fremholder nettopp det langsiktige arbeidet, at man stadig og uten opphold må jobbe med disse faktorene, og ikke stole på kortsiktige innsatser som kampanjer eller liknende. Disse former for forebyggende arbeide fremmer også hva Sahlin (2000) kaller individets frihet og velferd, i motsetning til forebyggingsmodeller som fremmer samfunnets generelle trygghet som innskrenker individets frihet og velferd. Sahlin hevder at valg av forebyggingsmodell gjenspeiler den rådende maktstrukturen i samfunnet og er et uttrykk for samfunnets ideologiproduksjon. Ut ifra dette perspektivet kan man se en tydelig kopling mellom de forebyggingsinnsatser skolen fremmer og det syn som kunnskapsløftet og lærerprofesjonens etiske plattform framhever; at eleven skal være i fokus og elevens beste skal være utgangspunktet for de prioriteringer som skolens lærere og ledere fatter.

Skolelederne og lærerne fremstår som veldig samstemte om hvordan det forebyggende arbeidet best kan gjøres. Ledelsen har dog et mer overgripende perspektiv på hvordan skolen på et strukturelt nivå kan jobbe med denne problematikken – generelt forebyggende, mens lærerne fokuserer mer rundt klasseromssituasjonen og hvordan man i den mer lukkede konteksten i et klasserom kan arbeide forebyggende mot dette fenomenet. Det skal derimot påpekes at både lærerne og skolelederne kommenterte forhold innen de ulike nivåene og deres ulike fokus ikke sto i konflikt med hverandre.

Sammenfatning:

Respondentene framhever nytten av å jobbe generelt forebyggende da det også har effekt på radikalisering og voldelig ekstremisme. Flere uttrykker at de ikke har tro på kampanjeliknende tiltak, men at generelle tiltak må sette i fokus til enhver tid. Det er et antall faktorer som

respondentene kommer tilbake til som de anser er grunnleggende for å forebygge uønskede tendenser. Inkludering, relasjonsbygging, dialog og samarbeid med andre etater er faktorer som fremheves som viktige. Videre påpekes faktorer som kritisk refleksjon og det å vise til nyanser, som igjen fungerer holdningsskapende.

5.4 Å melde bekymring

I det å arbeide forebyggende ligger også det å melde bekymring. Skolene har siden tidligere lang erfaring med å melde bekymringer til barnevernet om forhold rundt elever. Skolens ansatte har også en lovpålagt opplysningsplikt (Opplæringsloven paragraf 15-3) ovenfor barnevernet og politiet om alvorlige forhold som mishandling, grov omsorgssvikt eller at eleven over tid viser alvorlig atferdsvansker (Ohnstad, 2015:53). På spørsmål om hva er det som får deg som lærer til å melde en bekymring til barnevernet, uttrykker flere lærere at *«Du kan ha en sterk magesfølelse, men du må ha noe som du kan sette på papiret, at det er sånn og slik.»* Med andre ord, det må være noe konkret å henvise til for å ta steget å melde bekymring til barnevernet, en betraktning også Jakobsen og Jensen (2011) gjorde i sin studie. Likt Jakobsens og Jensens respondenter opplever også denne studiens respondenter, både lærere og skoleledere, begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme som distanserte begrep når det gjelder bekymring for skolens elever. Ofte ses bekymring i relasjon til andre begreper da radikaliserings er et vanskelig begrep å forholde seg til. Samme respondent som i sitatet ovenfor fortsetter med å si *«men jeg tror gjerne i denne problemstillingen her er det snakk om diffuse ting. Det er vanskelig å gå videre med noe diffust»*. Det respondenten kaller diffust utvikler han med å konkretisere til holdninger og ytringer, altså ikke handlinger. Å melde bekymring til barnevernet om radikaliserings kan således oppleves være vanskelig. Samtidig påpeker de at barnevernet allerede er overbelastet med henvendelser og ytrer en motvilje mot å sende *«denne ulla som de kanskje ikke vil komme noen vei med»*. Denne respondenten tilhører ikke en skole fra en satsingskommune og har ikke kjennskap til muligheten til å melde bekymring direkte til politiet. De intervjuede ved en av de skolene som inngår i en satsingskommune mot radikaliserings kjente godt til denne ordningen og har meldt et flertall hendelser dit. En lærer ved den andre skolen som også inngår i en satsingskommune kjente også til denne ordningen da han hadde meldt en bekymring dit. Dette var derimot ikke felles kunnskap ved skolen, så de andre intervjuede lærerne får kjennskap til det under intervjuet da han forteller:

«Lærer: Jeg tror det er viktig at vi holder øynene åpne og ser hvilke mennesker vi har foran oss i forhold til hva de sier. Og at vi da har muligheten til å melde bekymring videre. Bekymring kan jo være på holdninger. (...) Jeg har meldt inn elever jeg.

Jeg: Elever du har hatt?

Lærer: Elever jeg har nå. De (politiet) har allerede vært og tatt en prat med meg og er opptatt av det samme som du spør om nå i forhold til forebygging.

Jeg: Så forebygging på skolen er å se elevene og eventuelle tegn som er bekymrende?

Lærer: Ja, holdninger. Gjerne gjennom ting de har skrevet. Jeg har norsk i tillegg så jeg leser stilene hvor de ytrer en del meninger. Så har jeg kanskje snakket med noen etterpå og fått svar som jeg synes er urovekkende og da har jeg meldt. Og det synes jeg fungerer greit. Det betyr jo ikke at eleven vet om det. Det meldes bare inn til et register som følges over til videregående skole. Det er sånn det fungerer, for man må finne ut hva der er. Man kan ikke bare si at noen er radikalisert, for det er de kanskje ikke. De kan være uvitende, de vet ikke hva som er greit å si og ikke. Eller de har hørt noe fra familien eller venner.»

En elevs ytringer har i dette tilfellet skapt bekymring hos denne læreren som har meldt det videre til politiet. Han påpeker derimot at eleven ikke vet om dette, således påvirker det ikke deres relasjon. Respondenten fremhever at det er ikke sikkert at denne elev er radikalisert, men det er viktig å finne ut av, hvilket han anser er politiets oppgave og ikke hans. Grunnlaget for hans bekymring var ikke konkrete handlinger, men holdninger han har vist i sitt skolearbeid og i samtaler med læreren. Muligheten til å melde bekymring til politiet istedenfor barnevernet ga respondentene, særlig lærerne, uttrykk for å være en lettere vei å gå med denne type bekymringer. Gjennom å melde til politiet hadde de en mulighet til å sende ansvaret videre uten at de selv måtte ta stilling til videre tiltak.

I kontakt med politiets radikaliseringskoordinator påpekes at bekymringsmeldinger registreres som en mottatt melding, på lik linje som andre bekymringsmeldinger, som de tar stilling til hvorvidt det er behov for en avklaringssamtale (lavere nivå som også kan gjennomføres av andre enn politiet) eller en bekymringssamtale med vedkommende og eventuelt dennes familie. I visse tilfeller, når bekymringen anses være av lav risiko, henvises saken tilbake til skolen for å håndteres internt.

Det å melde bekymring basert på en elevs holdninger er en situasjon som gir opphav til en mengde spørsmål. Hvor går grensen for når man skal sende en bekymring videre til politiet på bakgrunn av holdninger og hvor individuelt bedømmes det? Hva innebærer det for profesjonen og eleven å la det være opp til politiet å bedømme ytringene? Gir profesjonen da fra seg en del

av sin diskresjonære autonomi eller leverer de bare ansvaret dit de synes det hører hjemme? Disse spørsmålene vil jeg komme tilbake til og diskutere mer inngående i sluttkapittelet.

Sammenfatning:

Skolen har en plikt å melde til barnevernet og eventuelt politiet om de er bekymret for en elevs velbefinnende. Å melde en bekymring til barnevernet er derimot et steg å ta og som mange lærere først tar når de har konkrete hendelser som støtter bekymringen. Flere lærere ved flere skoler var derimot ikke klar over den mulighet de har til å melde bekymring til politiet ved eventuelle mistanker om radikaliserings. Videre oppleves begrepet radikaliserings som et distansert begrep å bruke om bekymringer for elever.

5.5 Behov og utfordringer

Under intervjuene ble det påpekt et flertall utfordringer og behov angående å arbeide forebyggende mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Utfordringene og behovene sammenfaller naturligvis i høy grad, ettersom utfordringer fremkaller behov og behov er et signal på en utfordring man står ovenfor. Nedenfor redegjøres for de mest framtreddene utfordringene og behovene.

5.5.1 Bevisstgjøring

Radikaliserings har ikke vært et tema som flertallet av lærerne har reflektert over i noen større grad når det gjelder skolens elever, således har informasjon om dette heller ikke vært et savn eller et uttrykt behov. Flere påpekte at de ikke har vært bevisste på problemstillingen, og i den grad de har vært bekymret har ikke radikaliserings og voldelig ekstremisme vært de begrepene de har relatert bekymringen til. Som tidligere nevnt er skolelederne initialt mer bevisste på problemstillingen, noe som må ses i relasjon til det nettverk ledelsen inngår i, gjennom hvilket de har blitt bevisstgjort på tendenser i lokalmiljøet som er av slik karakter.

En utfordring, og et motsvarende behov, er hva en skoleleder uttrykker: *«Kompetanse om hva det er for noe så vi skiller mellom snørr og bart. Jeg kjenner at jeg kan ikke, jeg kan bare toppen av isfjellet»*. Kunnskap om fenomenet radikaliserings er etterspurt for å kunne forstå problemstillingen tydeligere og bli bevisstgjort på verdikompleksiteten. Med andre ord, identifisere den eventuelt skjulte verdikonflikten (Ohnstad, 2015), sette ord på verdiene og begrunne de valg man tar i slike situasjoner. En annen skoleleder beskriver det mer konkret slik:

«Det vi har snakket om er at vi føler at de muslimske jentene vi har blir strengere og strengere holdt. De begynner å gå med hijab, de begynner å nektes å være med på

aktiviteter. De blir hentet av fedre, bestefedre eller onkler så de ikke skal behøve gå alene hjem fra skolen. Mange sånne ting kan vi se, men om det er tegn på radikaliserings det er jeg ikke sikker på. Hva er hva?»

Også Jakobsen og Jensens (2011) respondenter viste på en usikkerhet hva gjelder å tyde forskjellen mellom ikke-bekymringsfull religiøsitet og bekymringsfull religiøsitet. Denne usikkerheten og manglende kompetansen om fenomenet i seg, kan igjen skape en situasjon hvor mistanke overdrives eller underdrives.

Underveis i intervjuene framkommer det derimot at også lærerne opplever et behov for mer informasjon og kunnskap om problemstillingen. De uttrykker behov for bevisstgjøring om problematikken i sin rolle som lærer, dette var gjennomgående hos alle skolene. De ønsker fremst mer kunnskap om hvilke tegn de skal se etter hos elevene som kan indikere radikaliserings, og hvilke kanaler de kan gå for å melde bekymringen videre eller spørre til råds, noe også Jakobsens og Jensens (2001) respondenter uttrykte behov for. Herz (2016) derimot er kritisk til dette uttalte behovet og anser at det skaper feil fokus som er kontraproduktivt. Han hevder oppmerksomhet må rettes mot det generelle arbeidet og ikke på individet, ettersom kunnskap om radikaliseringsprosessen ikke er basert på solide fakta, men antagelser. Bevisstgjøring om fenomenet i seg kan også ses i relasjon til behovet for kunnskap om begrepene, som det har blitt uttrykt et behov for (se kap.5.2). Det uttrykkes også et behov for at man i et kollegialt fellesskap diskuterer begrepene for å forsøke nå en felles oppfattelse av dem.

5.5.2 Kulturell kompetanse

Som foregående avsnitt viser, handler ikke bevisstgjøring bare om fenomenet og begrepene, men også om kulturforståelse. Kulturforståelse var et tydelig utpekt behov flere lærere og skoleledere framhevet, da de har erfaringer hvor mangel på kulturforståelse har skapt utfordringer i forhold til elever og foreldre. Mangel på kunnskap om det flerkulturelle miljøet elevene er en del av, kan skape en overdreven skepsis og misforståtte situasjoner. En av skolene har ansatt en fremmedspråklig koordinator som også fungerer som en brobygger mellom familiene og skolen, og kan underlette eventuelle misforståelser som kan oppstå. Flere av skolene framhever nytten av at skolens personale gjenspeiler samfunnet når det gjelder mangfold, noe også Jakobsens og Jensens (2011) respondenter framhevet. Ledelsen ved en skole forteller:

«Vi har vært så heldig å ha hatt en imam som har jobbet hos oss. Det har vært ekstremt nyttig å ha han her. Vi hadde en episode her hvor det var to jenter som ikke fikk lov til å

være med på en overnattingstur som gymseksjonen skulle ha. Det var en del av kunnskapsløftet, en del av måloppnåelsen å klare seg ute og bygge gapahuk og dette her. (...) Da måtte jeg sette meg ned med han og diskutere hvordan møter vi det her med respekt.»

Gjennom å diskutere med en som hadde større kunnskap om konteksten rundt situasjonen, kunne de forstå familiens dilemma og i framtiden tilpasse omstendighetene rundt overnattingsturen slik at de kan være med og samtidig nå kompetansemålene i kunnskapsløftet. Respondenten i sitatet ovenfor framhever at det er en balansegang mellom å respektere deres religion/kultur og samtidig holde ved like de verdier og mål som skolen står for. Å finne denne balansegangen underlettes ved å forstå den kulturelle konteksten og gå inn i dialog med familien det gjelder. Van Driel et al. (2016) påpeker, at lærerstaben er en homogen gruppe og innehar ikke den kompetansen som trengs for å møte behovene i et flerkulturelt klasserom, noe som respondenten ovenfor verifiserer. Peels og de Ruyter (2011) hevder at mangelen på kulturell kompetanse kan resultere i at nødvendige samtaler og diskusjoner ikke tas og skolens sosialiseringseffekt forsvakes. Skolen blir på den måten mindre rustet til å motvirke radikaliserings. Gjennom manglende kulturell forståelse kan det hevdes at også eventuelle verdikonflikter (Ohnstad 2015) forholder seg skjulte eller beskrives på feil grunnlag, det vil si på subjektive vurderinger og mistolkninger. Således forsvakes også profesjonens kognitive diskresjon ettersom de ikke har et utviklet profesjonelt skjønn for disse typer verdikonflikter.

5.5.3 Å ta samtalen og diskusjonen

Å gå inn i dialog eller diskusjoner er derimot ikke alltid like lett, være seg det er med elever eller deres foreldre, påpeker respondentene ved alle skolene. Noen har lett for å ta diskusjoner i klasserommet om eksempelvis politikk, religion eller kultur. Andre derimot synes det er vanskelig, vegrer seg for det eller rett og slett unngår slike diskusjoner i klasserommet. I et intervju med to lærere som hadde veldig ulike erfaringer på dette forteller:

«Lærer 1: Nei, jeg opplever det ikke som vanskelig. Jeg synes det er spennende. Det er en av de morsommere delene av samfunnsfaget synes jeg. (...) Det er mange nasjonaliteter i klassene, i min telte jeg til 9 forskjellige. De er åpne og har sine rare fordommer. Jeg synes det er morsomt å ta tag i sånne ting, da har du de med, for da våkner de.

Lærer 2: Jeg tenker meg nok litt om. Jeg tenker nok igjennom hva jeg skal si litt mer. Jeg gjør nok det. Ikke det at jeg er redd, jo, jeg er redd for å trække noen på tærne. Men

samtidig vet jeg at jeg har det gode eller normale holdningene ovenfor de fleste temaer. Men jeg er veldig redd for at noen skal bli... at man kommer inn på temaer som er sårt.»

Lærer 2 forteller videre om en elev som ble spurt av en annen om hvorfor hun brukte hijab. Eleven ble tydelig ubekvem av spørsmålet. Lærer 2 fortsetter å fortelle:

«Da er det noe hun ikke liker å prate om. Så når vi skal diskutere for eksempel hvorfor politiet ikke kan ha hijab så vet jeg at hun sitter der og føler veldig på det. (...) Det synes jeg er vanskelig. Da blir jeg tilbakeholden og da kan det hende jeg ikke tar en diskusjon som jeg kanskje burde ha tatt fordi jeg er redd for at hun skal føle at de begynner å se på henne»

Jeg: Hva tenker du om det?

Lærer 1: De som jeg har hatt med hijab i klassen har vært veldig tøffe og frampå. Men at en treffer såre punkter det er det ingen tvil om.(...) Jeg har kanskje vært blind for det.

Lærer 2: Det kan være at det ikke er helt feil å være litt blind for det òg.»

Samtalen mellom lærerne ovenfor eksemplifiserer godt det også andre respondenter i denne studien har påpekt; at man som lærer og skoleleder har samtaler som kan være vanskelige og som krever kompetanse om hvordan slike samtaler kan føres og kunnskap om de temaer som diskuteres. Diskusjon innen personalgruppen om slike situasjoner er etterspurt, spesielt blant lærerne. Nettopp kommunikasjon mellom de ansatte hevder Ohnstad (2015) er viktig for å tørre stille spørsmål ved egne beslutninger. En lærer som uttrykker en usikkerhet i slike situasjoner påpeker «*Det kan være jeg som går rundt grøten når det egentlig ikke er en grøt å gå rundt*». Diskusjon og veiledning om samtaleteknikk anser hun kan bidra til at hun hadde følt en større trygghet i sin kompetanse når temaer diskuteres som kan føles såre for noen. Det handler dog om mer enn bare samtaleteknikk, det handler også om verdikonflikter og hvordan man gjennom samtaleteknikk kan balansere mellom lærerens og elevenes ulike verdier (jmf. diskusjon om kulturforståelse, 5.5.3). Ohnstad (2015) påpeker at samtalens kompleksitet handler om å balansere mellom nøytralitet og indoktrinering, mellom å påvirke eller ikke påvirke, med andre ord hvilke verdier som skal fremheves.

Å dysse ned slike samtaler kan skape et tomrom av forståelse, og fordommer kan få stort spillerom (Ohnstad, 2015:100). Van Driel et al. (2016), Peels og de Ruyter (2011) og Nilssen (2015), hevder at diskusjoner om kontroversielle temaer er viktig for å forberede elevene til et demokratisk liv, således må læreres mangfoldskompetanse og kompetanse i å håndtere slike

diskusjoner styrkes, hevdes det. Alle respondenter gir uttrykk for at det er viktig å ta disse diskusjonene i klasserommet, da det som sies må settes i perspektiv og i en bredere kontekst som elevene ikke nødvendigvis klarer selv. Å ta disse diskusjonene er med på å opparbeide elevenes kritiske refleksjon som tidligere har blitt påpekt av respondentene å være en viktig faktor i det forebyggende arbeidet da det er holdningsskapende.

5.5.4 Hvor mye informasjon skal gis?

Som tidligere nevnt er ikke radikaliserings og voldelig ekstremisme begrep som brukes i undervisningen i noen stor grad. Det er ofte andre relaterte begrep som omtales. En utfordring som ble tatt opp var om hvor mye informasjon de skal gi sine elever om denne problematikken. En lærer kommenterer:

«Til elevene må man presentere en betydelig lettere virkelighet på en måte, enn hva som nødvendigvis er realiteten. Det er måte på hva man kan forvente at en femtenåring klarer å forstå rett og slett. Da blir ekstremisme er for stort ord for dem».

Læreren her anser at det er en begrensning på hvor mye informasjon man skal gi elevene om disse vanskelige spørsmålene. Andre lærere fremhever at de har full åpenhet fordi elevene uansett får så mye informasjon gjennom media og ofte kan de ikke sette dette i en kontekst. Et annet aspekt av dette med informasjon til elevene som flere tar opp, er risikoen for at det kan trigge en nysgjerrighet hos noen elever som ikke er positivt. En rektor kommenterte denne problematikken slik: «Jo mer du snakker om de fy fy fy tingene så vekker du noen som blir litt nysgjerrige på de tingene.» En i ledelsen ved en annen skole deler denne oppfattelsen og utdyper sitt resonnement slik:

«Jeg tror det eneste som funker er å gi kunnskap, for om du gjør motsatt, om du driver med å skremme så lokker du antageligvis den du helst skulle avskrekke. (...) Derfor synes jeg det er så vanskelig å snakke om radikaliserings på generelt grunnlag. Derfor tenker jeg at vi må gå på basisen vår; å inkludere flest mulig unger og sørge for at vi har gode relasjoner. Det er vi gode på og der kan vi gjøre en innsats.»

Det sitatene ovenfor viser er at for stort fokus på radikaliserings som fenomen i undervisningen ikke nødvendigvis er veien å gå, men samtidig må kunnskap gis, men det handler om hvordan denne kunnskapen gis. Siste sitatet viser igjen at inkludering og relasjonsbygging er viktig for å jobbe forebyggende. Belærende undervisning med mål å skremme elevene har de ingen tro på. Flere påpeker mer behovet for en induktiv læringsstrategi, som innebærer at elevene blir med på å finne kunnskapen, istedenfor å få den servert av læreren, hvilket også Nilsen (2015)

og Peels og de Ruyter (2011) påpeker. Gjennom denne læringsstrategien får elevene også erfaring med kildekritikk, hvilket alle respondentene ser som et behov i elevenes kompetanse.

Respondentenes refleksjoner om hvor mye som skal sies til elevene kan eventuelt anses utgjøre en profesjonell verdikonflikt mellom det å bibringe kunnskap som er lærernes hovedmål og på den andre siden kriminalitetsforebyggende arbeid. Spørsmålet blir da om profesjonen i seg selv faktisk innskrenker sin egen profesjons mål til fordel for en annen profesjons mål (politiet)? Om det er tilfellet, så begrenser profesjonen sin egen diskresjonære autonomi da deres handlingsrom og profesjonelle skjønn får ta mindre plass til fordel for kriminalitetsforebyggende arbeid. På den andre siden kan det hevdes at profesjonen utøver sitt profesjonelle skjønn gjennom å ta pedagogiske valg som å tilpasse budskapet til elevens kognitive evner og utvikling.

Sammenfatning:

Initialt var det flere lærere som påpekte at de til nå ikke har følt noen behov da problematikken ikke har vært aktuell. Ved presentasjon av problematikken påpekte lærerne at de ønsket mer informasjon om temaet, spesielt om tegn på radikaliserings og hvilke kanaler de kan benytte. Videre påpektes behov for diskusjon innad i personalgruppen for å skape en felles forståelse for arbeidet da en felles forståelse ble ansett å være en utfordring for arbeidet. For alle behov som ble identifisert så man i høy grad en sammenfallende utfordring. Behov for kulturell kompetanse ettersom personalgruppen var relativt homogen i motsetning til elevgruppen. Å føre diskusjoner om såre temaer ble sett på som en utfordring, hvilket frembragte behov for erfaringsutbytte og samtale/diskusjonskompetanse. En annen utfordringen omhandlet balansegangen mellom hvor mye informasjon som skal gis til elevene og hvordan. Skolelederne identifiserte særlig behov når det gjaldt kulturell kompetanse for å lettere kunne skille mellom hva som var urovekkende og det som ikke var det.

5.6 Begrensninger

Skolens begrensninger vedrørende å arbeide forebyggende mot radikaliserings og voldelig ekstremisme var ikke noe skolelederne eller lærerne hadde reflektert grundig over, som de selv påpeker. Dette kan anses å være naturlig da dette perspektivet på forebyggende arbeide er nytt for veldig mange innen skolen. På spørsmål om det er noe skolen ikke kan påta seg når det gjelder å arbeide forebyggende, sa ledelsen ved den skolen som har jobbet mest aktivt med problemstillingen, at «*Jeg ser ingen begrensning på hva skolen skal hjelpe til med. Vi hjelper dem som spør da vi har et utvidet samfunnsansvar.*» Respondenten framhever at elevene er i

fokus og de er «*elevenes advokater*» og kjemper for at de skal ha det bra, hvilket kan sies å samsvare med både kunnskapsløftet og den profesjonsetiske plattformen. På spørsmålet om de har opplevd noen konflikt i forhold til forventninger andre etater har på dem og hva de selv anser at de kan innfri i dette henseende, så anså ikke ledelsen at det forelå noen konflikt eller forventninger de ikke kan innfri, et standpunkt som flere skoler uttrykte. Samarbeidet med andre etater fremheves av skolene som positivt og konstruktivt.

Skoleledere ved to skoler påpeker derimot at de ønsker å bestemme strategien for hvordan skolen skal jobbe med disse spørsmålene. Det er de som sitter med kunnskap om elevene, om familiene og skolemiljøet, således er det de som ser hvilke behov som finnes og ser tydeligst hvordan dette kan løses. De vegrer seg for å sette inn tiltak de anser skolen ikke trenger bare for att «*noen ønsker at vi skal rapportere hva vi har gjort. Men det er så mye annet vi gjør som ikke direkte, men indirekte er forebyggende og legger forholdene til rette for nettopp å hindre radikaliserings*». Skolene ønsker selvrådighet på hvordan og når de skal jobbe med disse spørsmålene. Skaalvik og Skaalviks studie (2012) bekrefter skolenes ønske om selvrådighet, da studien viser at mange skoler opplever en manglende autonomi over eksempelvis stadige endringer og omstillinger. Dette kan også ses ut ifra aspektet om diskresjon (Molander og Grimen 2010). Skolelederne ønsker å verne om sitt handlingsrom som profesjon, gjennom å referere til sin ekspertkunnskap som profesjonsutøvere. De uttrykker at de ønsker at arbeidet mot radikaliserings skal styres av profesjonen og ikke av andre aktører utenfor profesjonen.

En av skolene som ikke tilhører en satsingskommune, fremhever tydeligere enn de andre skolene at de opplever at det finnes begrensninger i hvor langt skolen kan strekke seg i å arbeide forebyggende mot radikaliserings. Begrensningen ligger fremst i deres egen kompetanse. En lærer kommenterer begrensningene slik:

Lærer: «Vi kan stille enkle spørsmål, men det er noe med det om man kommer litt på dypt vann og ikke har kontroll over samtalen, det er litt skummelt også. Jeg føler meg ikke skikket for å ha en sånn samtale med en elev hvis det kommer fram ting, stille de riktige spørsmålene.

Jeg: Tror du det kan forandre din relasjon til eleven?

Lærer: Ja, absolutt kan det det. Og hvis du skal begynne å gå nærgående på... vi kommer lett med pekefingeren og det kan gjøre at personen lukker seg helt. Da er det ingen som kommer inn etter at vi har vært der og ødelagt. Det kunne gått kjempe mye bedre hvis en som kunne det hadde snakket med han om det.»

Læreren her påpeker at om hun skal gå inn i en samtale med eleven, kan det forverre situasjonen gjennom at eleven velger å lukke seg og at deres lærer- elevrelasjon forandres. Således hadde det vært bedre at en annen hadde tatt den samtalen og læreren kunne beholdt sin relasjon til eleven. Ledelsen ved skolen bekrefter dette og sier:

«Vi kan bistå med å være øyne og ører, bistå med å skrive den rapporten for å fortelle, men vi etterforsker ikke, vi setter ikke inn tiltak. Vi skal faktisk lære dem grammatikk, brøk og algebra. (...) Men vi skal aldri ikke se og ikke høre, det er skummelt. Skolens unike posisjon er at vi ser disse elevene så sammenhengende over tid. Det prøver vi styrke våre lærere i at oppdraget vårt er veldig viktig da vi ser ungene i et fast miljø, over tid og er således best på å se forandringer. Vi ser forandringer så tidlig. Det må vi tåle. Men når det er sagt så må det stå noen og ta over.»

Skolelederen her påpeker at som lærer skal man ikke lukke øyne og ører for det elevene sier og gjør. Men de skal heller ikke pålegges et oppdrag som de ikke allerede har, de skal ikke etterforske. Denne skolelederen kan sies å verne om den rollen læreren har og det faktiske samfunnsansvar hun opplever skolen har. Å etterforske, er således å gå utenfor den rollen og mandatet. Begrensingen forsvares i termer av elev-lærerrelasjonen og lærermandatet og ikke ved at de påtar seg et sikkerhetspolitisk oppdrag, som Herz (2016) argumenter ut ifra.

Respondentene påpeker at det må være noen som tar over når skolen melder en bekymring, med andre ord, de kan ikke av-radikalisere noen elev og således ikke forebygge på et tertiært nivå (Braningsham & Faust, 1976). Når punktet er nådd at stafettpinnen må gis videre, oppfattes derimot noe ulikt hos de forskjellige skolene. En skole gir uttrykk for at de går lengre i sin dialog med eleven om bekymringsfull atferd enn hva den ovenfor nevnte skolen ønsker å gjøre. Således foreligger det en ulikhet om hvordan skolene forholder seg til det å undersøke nærmere bakgrunnen til elevens ytringer og holdninger. Spørsmål kan således stilles om hvilken innstilling som er mest korrekt ut ifra den rolle og det samfunnsmandat skolen og dets lærere har.

Sammenfatning:

Temaet er i stor grad veldig nytt for skolene, og for noen skoler mer enn andre. Således påpeker flere også selv at de ikke har reflektert over eventuelle begrensninger i sitt oppdrag med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Flere påpeker at de til nå ikke har opplevd noen konflikt hva gjelder ytre forventninger som skolene ikke opplever de kan innfri. Samtidig påpekes at de derimot ønsker å sette agendaen selv for hvordan de ønsker å jobbe med

problematikken da de kjenner elevene og behovene best. De ønsker ikke å innføre tiltak bare for at kommunen ønsker å rapportere om gjennomførte tiltak høyere opp i systemet. Respondentene påpeker at de kan ikke av-radikalisere noen. Det må være andre instansers oppgave. Deres kompetanse, oppdrag og elevrelasjonen setter begrensninger for hvordan de kan og ønsker å jobbe. Etterforskningsarbeid må således ilegges andre etater.

6. Diskusjon og konklusjon

I dette kapittel «snøres sekken sammen» ved å knyte tilbake til studiens problemstillinger og utvikle diskusjonen videre samt peke ut veien framover.

6.1 Å arbeide forebyggende

Bjørge (2015) hevder at det å skape normative barrierer er en forebyggingsmekanisme som skolen kan jobbe med. Respondentene i denne studien bekrefter dette ved å fremholde holdningsskapende arbeide i skolen. Lærerne og skolelederne fokuserer på faktorer som inkludering, relasjoner og kritisk refleksjon gjennom dialog. Respondentene i denne studien konstaterer at de forebyggende innsatsene de kan sette inn, er i forkant for å motvirke et sosialt problem som radikalisering og voldelig ekstremisme, altså forebyggende arbeide av primær karakter (Brantingham og Faust, 1976). Eventuelt også sekundært forebyggende innsatser som er rettet mot individer eller grupper som er i risikozonen for å bli radikalisert. Flere påpeker at de kan ikke arbeide tertiært hvor elevene allerede har synlige problem. I disse tilfellene må andre instanser ta over da de ikke kan av-radikalisere noen da det ligger utenfor deres kompetanse og samfunnsmandat. Med andre ord, skolene anser at de kan arbeide holdningsskapende slik at de i utgangspunktet ikke blir radikaliserte eller voldelige ekstremister, hvilket er et standpunkt også Fangen og Carlsson (2013) fremhever.

Slik de har beskrevet at de best kan arbeide med problematikken, er også slik de anser at de allerede jobber; generelt forebyggende gjennom holdningsskapende arbeid med fokus på inkludering, relasjoner og dialog. Ut ifra respondentenes refleksjoner kan det tolkes som at det forebyggende arbeidet mot radikalisering og voldelig ekstremisme må foregå på to plan. På den ene siden er det arbeidet som gjøres med elevene når det gjelder holdningsskapende arbeid. På den andre siden er det arbeidet som gjøres innad i personalgruppen for å sikre det forebyggende arbeidet i forhold til elevene. Som tidligere beskrevet anser respondentene begrepene som vanskelig å forholde seg til da de er særs normative og relative. En utfordring er å skape en felles forståelse av begrepene og hva det forebyggende arbeidet skal innbefatte. De utfordringer og motsvarende behov som respondentene har identifisert, kan ses på som dilemmaer. Disse dilemmaer kan knyttes opp mot forståelsen av akkurat begrepene og oppdraget.

6.2 Profesjonens dilemmaer

Som tidligere nevnt er kunnskapsløftet meget veiledende for hvordan respondentene tolker oppdraget. Således kan det hevdes at lærerprofesjonen påvirker premissene for det forebyggende arbeidet. I denne studien har jeg identifisert et flertall dilemmaer – dilemmaer som kan knyttes opp mot de utfordringer og motsvarende behov som respondentene har definert og tar stilling til ut ifra sin profesjonsrolle. Disse dilemmaeksemplene vil konkretisere hvordan profesjonens premisser påvirker det forebyggende arbeidet.

Et dilemma som kommer opp er den opplevde balansegangen mellom på den ene siden å vise kulturforståelse og på den andre siden å stå opp for de liberale verdiene beskrevet i kunnskapsløftet. Respondentene fremhever behov for økt kulturforståelse for å eksempelvis kunne skille på ikke-bekymringsfull religiøsitet og bekymringsfull religiøsitet. Hva skal oppfattes som radikalt og hva er innenfor rammen av det man må respektere? Denne usikkerheten kan føre til at en situasjon enten overdrives eller underdrives, noe som gir utgangspunkt til totalt forskjellige tiltak.

Ett annet dilemma som knytter an til det foregående er diskusjon- og samtalekompetanse som respondentene fremmet som en utfordring og et behov. Noen respondenter poengterer at de kan vegre seg for å føre samtaler om visse tema i klassen da de opplever det som vanskelig i et flerkulturelt klasserom. Dette er delvis grunnet opplevd mangel på kulturell kompetanse, men også om hvordan man kan føre slike samtaler og diskusjoner. Samtidig diskuterte noen av respondentene om hvor mye vekt de skal legge på temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme i undervisningen. Noen hevder at elevene må presenteres for en enklere verden og at økt vekt kan skape en nysgjerrighet som kan være kontraproduktiv. Andre hevder de ikke legger noen bånd på seg, ettersom elevene trenger veiledning i å forstå den informasjon de uansett får med seg gjennom ulike medier.

Ytterligere et dilemma omhandler det å melde bekymring. Som respondentene påpekte, i denne problematikken kan det handle om diffuse mistanker da det ofte er snakk om holdninger elever viser og ikke konkrete handlinger. Handlinger oppleves som lettere å ta stilling til enn holdninger, om hvorvidt man skal melde en bekymring. Hvordan man som lærer forholder seg til så kalte diffuse mistanker om radikaliserings, er noe hver enkelt lærer må ta stilling til og igjen kan dette koples til forståelse av begrepene og i hvilken etisk kontekst disse tolkes; profesjonsetisk eller gjennom subjektive holdninger. Et annet dilemma i dette henseende er hvorvidt man skal melde til politiet eller barnevernet. Respondentene påpeker at det er «lettere» å melde slike mistanker til politiet, da de i første omgang bare blir registrert og ingen «synlige»

tiltak blir satt i verk. Således påvirkes ikke lærer-elevrelasjonen da det ikke kommer frem at bekymringen er meldt.

Disse dilemmaene viser at å arbeide forebyggende mot radikaliserings og voldelig ekstremisme fremkaller en hel del profesjonsetiske dilemmaer. De etiske dilemmaene som lærere og skoleledere må ta stilling til inneholder en kompleks verdikonflikt, noe som kan sies å handle om balanseforholdet mellom forebyggingsmodellene Sahlin (2000) presenterte; individets frihet og velferd og samfunnets generelle trygghet. De dilemmaene som er presentert ovenfor, er eksempler på situasjoner hvor lærere må ta et etisk valg som eventuelt kan gjøre at en elev blir krenket gjennom at læreren/ledelsen fremholder samfunnets trygghet da de potensielt kan være en fare for samfunnet, eller at man unnlater å treffe noen tiltak for på så måte å fremholde elevens frihet og velferd. Respondentene fremhever at de trenger veiledning i hvordan de skal forholde seg til dette. Dette behovet har også blitt påpekt av Ohnstad (2015) og respondentenes svar understreker Ohnstads konklusjoner om at lærere ofte tar etiske valg i ensomhet. Ohnstad påpeker også at mange av de valg en lærer må ta er vanskelige, fordi verdikonfliktene de bygger på kan være skjulte. Med tanke på respondentenes uteblitte refleksjon over skolens eventuelle begrensninger i relasjon til dette oppdraget, kan det muligens forklares gjennom at selve verdikonflikten er skjult for lærerne og skolelederne. Som flere påpekte så har de ikke engang reflektert over problematikken da den ikke har blitt belyst og heller ikke vært aktuell. Således har også den etiske refleksjonen uteblitt.

Disse dilemmaer kan også ses i lyset av profesjonens diskresjon - handlingsrom ut ifra retningslinjer og deres profesjonelle skjønn. I selve dilemmasituasjonene kan det påstås at respondentene opplever et relativt stort diskresjonært rom. Det settes stor tiltro til den enkeltes profesjonelle skjønn i og med at de ofte står alene i disse vurderingene. Lærerne spesielt kan gi uttrykk for at det handlingsrom de har er uten tydelige rammer og flere stiller spørsmålsteget ved sin egen kompetanse i dette handlingsrommet hva gjelder denne spesifikke problemstillingen. Dette kan ses i relasjon til temaets relativt nye aktualitet i skolen. Flere fremhever at dette er noe de ikke har reflektert over eller diskutert, hvilket har skapt et fravær av retningslinjer og meget stor plass for den enkeltes profesjonelle skjønn. Med det sagt, betyr ikke det nødvendigvis at profesjonens handlingsrom burde minskes, men derimot at refleksjon om temaet må økes for å utvikle både den sosiale og kognitive diskresjonen.

Skolelederne fremhever sin diskresjon gjennom å påpeke begrensning på hvordan de ønsker å arbeide med problematikken. De er tydelige med at de ønsker å sette agendaen og strategien selv ettersom de kjenner elevene og behovene best. Denne påpekte begrensningen kan ses i

sammenheng med den tillitskrise skolen under de siste tiårene har opplevd ved å bli mer kontrollert enn tidligere. De hevder sin profesjonelle autonomi og sin selvrådighet når det kommer til å arbeide med disse spørsmålene. Skaalvik og Skaalviks (2012) studie påpeker også den manglende autonomien skolen opplever.

6.3 Konklusjon og veien videre

Det er interessant å se nærmere på hvorfor ikke flere respondenter i større grad påpekte hvor skolens begrensninger burde gå i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Som jeg har vært inne på ovenfor, fremstår ikke lærerprofesjonens etiske plattform som særlig integrert i skolens yrkeskultur i sammenligning til kunnskapsløftet. Respondentene har stort fokus på hvordan de skal forholde seg til elevene i samsvar med hva som står skrevet i kunnskapsløftet, men ikke deres ansvar i forhold til sin profesjonsutvikling som lærerprofesjonens etiske plattform fremhever (utover forpliktelsene ovenfor elevene). Dersom den etiske plattformen hadde vært like integrert i skolens yrkeskultur som kunnskapsløftet, ville de da ha vært tydeligere med å påpeke skolens begrensninger i dette oppdraget? Den fraværende refleksjonen kan sies å utgjøre en mangel, men også en trussel mot elevenes rettssikkerhet. Som en respondent sa, de skal være «*elevenes advokater*», men uten refleksjon om de forebyggingsmodeller som skolen innfører er de dårlig stilt til å være elevenes advokater. Nå som arbeidet med dette nye perspektivet fortsatt er i sin begynnelse, har skolene mulighet til å hevde sin profesjonelle autonomi og diskresjon, og være rolleskapende i utviklingen, slik at diskusjoner blir ført når gyldighetsgrenser for profesjonen og samfunnsmandatet blir utfordret.

Selv om skolene foretrekker generelt forebyggende arbeide, så stiller radikaliserings seg litt i særstilling da det er fokus på holdninger og ikke alltid konkrete handlinger, noe som respondentene også påpekte selv. Således når lærere og/eller ledelsen velger å melde en bekymring til politiet, burde den som anmelder reflektere over på hvilket grunnlag de melder og hvilke eventuelle konsekvenser en slik bekymringsmelding kan få for den enkelte elev. Det kan framstå som lett å melde en bekymring om radikaliserings til politiet, men spørsmålet er om det skal være så lett å fraskrive seg ansvaret ved å legge det på politiet å bedømme eleven. Har da skolen ubevisst innført kontrollmodellen av forebyggende arbeid, hvor elevene overvåkes? Hvor går grensen for elevenes ytringsfrihet og skolen/politiets meningsregistrering? Dette blir prinsipielle spørsmål for skolen å ta stilling til, slik at de underlegger arbeidet for etisk refleksjon, slik at det forebyggende arbeidet ikke legitimerer krenkelser av grunnleggende samfunnsprinsipper og menneskerettigheter. Videre må skolen gjøre en selvstendig vurdering

og ikke binde seg til normer og verdier som tar utgangspunkt i et annet verdisystem enn deres egen profesjonsetikk, det Hennem (2015) kaller heteronome bindinger, da det kan svekke deres egen profesjons diskresjon.

Det kan så klart være sterke grunner for å melde en bekymring til politiet, men det burde gjøres med nennsomhet, basert på kunnskap om radikaliseringsprosessen og ikke fordommer om radikalisererte. Respondentene påpeker at både deres og elevenes første assosiasjoner til begrepene radikaliseringsprosessen og voldelig ekstremisme er IS og radikal islamisme. Respondentene er derimot meget bevisste på at dette er unyansert, noe de forsøker å fremheve i sin undervisning. Min fundering er dog; om skolen er like observant på tegn til radikaliseringsprosessen av elever mot det høyre-radikale? Tas yringer fra islam- fiendtlige høyreekstremisme på like stort alvor? Fangen og Carlsson (2013:351) påpeker at hovedfokuset på radikal islamisme kan utgjøre en fare for ikke å se trusselen for høyre-radikal ekstremisme og poengterer videre at det er påpekt som en av faktorene til hvorfor ikke Breivik ble oppdaget og stoppet.

Jeg er kritisk til Herz (2016) som argumenterer *mot* økt kunnskap om radikaliseringsprosessen innen førstelinjetjenesten da denne kunnskap er, hva han hevder, kun antagelser. Han har derimot et poeng med at radikaliseringsprosessen er kompleks og ufullstendig, men det utelukker ikke behovet for å ha kunnskap om den *med* bevissthet om dens kompleksitet da det er et fenomen også de i førstelinjetjenesten nå må forholde seg til. For er ikke forskningsmessige antagelser bedre enn subjektive fordommer? Men jeg ser et poeng med at de trenger kunnskap også om de komponenter som vi vet er gunstige i arbeidet med å forebygge, og at de skal jobbe på et generelt nivå, hvilket også mine respondenter påpeker. Å jobbe generelt er positivt for å ikke utpeke suspekterte grupper, men å jobbe generelt demper ikke behovet for å vite noe om det spesifikke, uansett tema, for å kunne basere sine bekymringer på kunnskap og ikke bare på en følelse av at noe ikke står rett til. I lyset av diskusjonen om profesjonens diskresjon kan det anses å være formålstjenlig med økt kunnskap om fenomenet for å kunne hevde ens profesjonelle diskresjon.

Studien viser ingen store forskjeller mellom lærerne og ledelsen i hvordan de forholder seg til det forebyggende arbeidet mot radikaliseringsprosessen og voldelig ekstremisme. En anledning til denne korrelasjon kan være at skolelederne som er intervjuet i denne studien tidligere har jobbet som lærere. Således har de et felles utgangspunkt når de snakker om elevene. Man skulle kunne tenke seg at lærere representerer profesjonen og skolelederne representerer skolen som institusjon. Det synes derimot ikke å være så enkelt, men heller at de inngår i samme profesjon, noe som også fremheves i den profesjonsetiske plattformen. Det kan også være et tegn på en

tydelig felles kultur innenfor skolen, i alle fall mellom ledelsen og av ledelsens valgte lærerrespondenter til denne studien. Det er derimot viktig å poengtere at skoleledelsen befinner seg i flere former for krysspress, da den både skal svare opp mot elevenes og de ansattes behov, men også krav på mål- og resultatoppnåelse satt på både kommunal og statlig nivå (Elstad og Helstad 2015:247). Selv om denne studien ikke fant signifikante forskjeller mellom skoleledernes og lærernes perspektiv på temaet, kan det være interessant å undersøke dette nærmere og da også i relasjon til skoleeierens perspektiv. Skiller seg deres perspektiv fra hverandre i noen større grad, i hvordan skolen burde arbeide med problematikken og skolens handlingsrom i implementering av oppdraget?

Referanser

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2009) *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications

Berg, Roger, *Radikalisering*, hentet fra www.pst.no/blogg/radikalisering (2016-4-24)

Bjørge, Tore & Gjelsvik Mangnæs, Ingvild (2015). *Forskning om forebyggende arbeid mot radikalisering og voldelig ekstremisme – En kunnskapsstatus*, Politihøgskolen, PHS
Forskning 2015:2

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

Brante, Thomas, Johansson, Eva, Olofsson, Gunnar & Svensson, Lennart G. (2015)
Professionerna i kunskapssamhället. En jämförande studie av svenska professioner.
Stockholm: Liber

Brantingham, Paul L. & Faust, Fredric L. (1976). *A Conceptual Model of Crime Prevention*,
Crime & Delinquency

Elstad, Eyvind og Helstad, Kristin (red.) (2014) *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo:
Universitetsforlaget

Eriksson, Ylva Ulfsdotter (2012) *Yrke*. Malmø: Liber

Fangen, Katrine & Carlsson, Yngve (2013). *Right-Wing Extremism in Norway: Prevention and Intervention*, i Ralf Melzer & Sebastian Serafin (ed.), *Right-Wing Extremism in Europe. Country analyses, Counter-strategies and labour-market oriented Exit-strategies*. Friedrich-Ebert-Stiftung. (s. 327 – 357)

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

Hennum, Bernt Andreas (2015) *Organisasjon og profesjon*, i Hennem, Bernt Andreas, Pettersvold, Mari & Østrem, Solveig (red.) (2015) *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget (s.83-106)

Hennem, Bernt Andreas, Pettersvold, Mari & Østrem, Solveig (red.) (2015) *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Herz, Marcus (2016) *Socialt arbete, pedagogikk och arbetet mot så kallad våldsbejakande extremism*. Segerstedtinstitutet, Göteborgs Universitet.

Hjort, Katrin (2012) *Det affektive arbejde*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Imsen, Gunn (2012). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, Gunn (2014). *Når begynte tillitskrisen*. Klassekampen, 27.8.2014

Jagland, Thorbjørn. *Jo mer vi snakker om dem og oss, jo mer vi ønsker å vinne over dem, jo fler blir rekruttert*, hentet fra <http://www.dagbladet.no/2016/03/24/kultur/meninger/terror/jagland/politikk/43644972/>, 24.03.2016

Jakobsen, Sine Finne & Jensen, Steffen (2011) *Fra bekymring til handling i arbeidet med unge og radikaliserings*. København: Rehabiliterings- og forskningscentret for Torturofre.

Justitiedepartementet, regeringens skrivelse 2011/12:44, *Handlingsplan för att värna demokratin mot våldsbejakande extremism*

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

Justis- og politidepartementet (2010) *Felles trygghet – felles ansvar. Handlingsplan for å forbygge radikaliserings og voldelig ekstremisme*

Kühle, Lene & Lindekilde, Lasse (2012) *Radicalisation and the Limits of Tolerance: A Danish Case-Study*, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38:10. 1607-1623, DOI:10.1080/1369183X.2012.681475

Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur

Lindekilde, Lasse (2012) *Neo-liberal governing of “radicals”. Danish radicalisation prevention policies and potential iatrogenic effects*. *International Journal of Conflict and violence* 5 (2) 109-125.

Lindekilde, Lasse (2015) *Dansk forebyggelse af ekstremisme og radikaliserings 2009-2014: utviklingstendenser og fremtidige utfordringer*. *Politica*, 47, årg.nr.3 2015, 424-444

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/> (03.02.2016)

Lærerprofesjonens etiske plattform (2012) hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20bm_ny%2031.10.12.pdf (05.04.2016)

Marshall, Catherine & Rossmann, Gretchen B. (2011) *Designing Qualitative Research*. Thousand Oak: SAGE Publications

Martin, Patricia Yancey & Turner, Barry A. (1986) *Grounded Theory and Organizational Research*. *The journal of Applied Behavioral Science*, Volume 22, Nr.2:141-157

Molander, Anders & Grimen, Harald (2010). *Understanding Professional Discretion*. I: Svensson, Lennart G & Evetts, Julia (red.), *Sociology of Professions. Continental and Anglo-Saxon Traditions*. Gøteborg: Daidalos

Nilssen, Maren Strand (2015), *Samfunnsfag og ekstremisme- En utforskende studie av hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme*. Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo.

Opplæringsloven (1998) *Lov og grunnskolen og den videregående opplæringsloven*, hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pels, Trees & de Ruyter, Doret J. (2011) *The Influence of Education and Socialization on Radicalization: An Exploration of Theoretical Presumptions and Empirical Research*. *Child Youth Care Forum* (2012)41:311-325

Repstad, Pål (1999), *Närhet och distans – kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Sahlin, Ingrid (2013) *Brottsprevention som begrepp och samhällsfenomen*. Lund: Arkiv förlag

Sedgwick, Mark (2010) *The Concept of Radicalization as a Source of Confusion*. *Terrorism and Political Violence*, 22:4, 479-494, DOI:10.1080/09546553.2010.491009

Skaalvik, Einar.M., & Skaalvik, Sidsel. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strauss, Anselm& Corbin, Juliet (1998) *Basic Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications

Thagaard, Tove (2013), *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Van Driel,B., Darmody, M., Kerzil, J (2016) *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.
doi:10.2766/46172

Vedlegg 1:

INTERVJUGUIDE

Begrepene:

Hva legger dere i ordene radikaliserings og voldelig ekstremisme?

-en radikal person?

-en voldelig ekstremist?

Bruker dere begrepene i skolen/undervisningen?

Skolen som aktør:

Forebyggende arbeid mot radikaliserings og voldelig ekstremisme hva har det å gjøre med skolen tenker dere? Diskutert det tidligere?

Hvordan jobber dere forebyggende? Hvordan kan man best jobbe forebyggende?

Behov og utfordringer:

Føler dere dere rustet til å arbeide med denne tematikken? Behov?

-kompetanse?

-veiledning?

-utfordringer?

Begrensninger?

Ser dere noen begrensninger i deres lærerrolle eller skolens oppdrag i forhold til å arbeide forebyggende mot radikaliserings og voldelig ekstremisme?

-lærer-elevrelasjonen?

-oppdrag vs lærerrollen/samfunnsmandatet?

Noe jeg ikke har spurt om som dere hadde forventet?

Noe dere ønsker å legge til?

Vedlegg 2:

TOLKNINGSMATRISSE

	Kategori 1:	Kategori 2:	Kategori 3:	Kategori 4:	Kategori 5:	Kategori 6:
	Skolens oppdrag	Begrepene	Forebyggende arbeid	Å melde bekymring	Behov og utfordringer	Begrensninger
Koder og begrep basert på intervju med skoleledere og lærere.	<p>Nytt oppdrag -et ikke tema hos noen -kunstig problemstilling</p> <p>Inngår i vårt samfunnsoppdrag</p> <p>Kunnskapsløftet (LK06)</p>	<p>Vanskelige begrep -hvor går grensen -normative -relative</p> <p>Fremmede begrep i det forebyggende arbeidet</p> <p>Bruker andre begrep</p> <p>Ingen felles forståelse</p>	<p><u>Generelt</u> forebyggende arbeid</p> <p>Holdnings- skapende arbeid -verdier -dialog -bryte polarisering og stigmatisering</p> <p>Kritisk refleksjon og kildekritikk -media -politikere -nyansere</p> <p>Inkludering</p> <p>Tidlig innsats</p> <p>Læringsmiljø</p> <p>Relasjonsarbeid -elev elev -elev lærer -skolen foreldre</p> <p>Konfliktløsning</p> <p>Kampanje- motstand -ytre forventninger -autonomi i valg av strategi</p> <p>Balansegang -ikke hause det opp</p>	<p>Å våge se og våge høre</p> <p>Balansegang</p> <p>Ulike typer bekymringer</p> <p>Når melde</p>	<p>Fravær av behov</p> <p>Behov for kunnskap -fenomen forståelse -fellesforståelse</p> <p>Kjenne til tegn</p> <p>Samarbeid med andre etater -hvem tar over -kompetanse og oppfølging</p> <p>Kulturforståelse -kunnskap -mangfold i personalgruppa</p> <p>Kompetanse- heving -konfliktløsning -klasseroms diskusjoner/ samtaleteknikk -kulturforståelse</p> <p>Læreres holdninger</p> <p>Tid for å jobbe forebyggende -holde fokuset</p>	<p>Tidspress</p> <p>Ressurser</p> <p>Autonomi i valg av strategi</p> <p>Kunnskap</p> <p>Ikke etterforske</p> <p>Ikke utfordre lærer og elevrelasjonen</p> <p>Lærerrollen</p> <p>Har ikke reflektert over eventuelle begrensninger</p>