



Uio • Universitetet i Oslo

Radikalisering og ekstremisme i skolen

*Samfunnsfagslæreres undervisning om og
forebygging av radikalisering og voldelig
ekstremisme*

Per René Olsen Bysveen

Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

«du kan stå i mye ræva hvis du får tilhørighet til skolen»

© Per René Olsen Bysveen

2022

Radikalisering og ekstremisme i skolen

*Samfunnsfagslæreres undervisning om og forebygging av radikalisering og voldelig
ekstremisme*

Per René Olsen Bysveen

<http://duo.uio.no/>

Sammendrag

Radikalisering og voldelig ekstremisme er utfordringer i samfunnet, og en del av radikaliseringsprosessen foregår på internett. I lys av dette, har samfunnsfaget som mål å fremme demokratiske verdier, og forebygge ekstreme holdninger og handlinger. Med denne oppgaven ønsker jeg å utforske hvordan et utvalg samfunnsfagslærere arbeider med tematikken radikalisering og voldelig ekstremisme. Dette belyses gjennom intervjuer med seks samfunnsfagslærere. Problemstillingen benyttet for å utforske temaet er:

Hvordan arbeider et utvalg samfunnsfagslærere med radikalisering og voldelig ekstremisme, og i hvilken grad vektlegges internetts rolle i dette arbeidet?

Først utforskes noen teorier som omhandler forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme. Teoriene gjør forskjell på forebygging som foregår på primær-, sekundær- og tertiærnivå. Videre gjøres det klart at skolen hovedsakelig arbeider på primærnivå, ettersom dette er det minst inngripende nivået hvor forebygging handler om bygging av resiliens (motstandskraft). Hvordan denne resiliensen kan bygges utforskes gjennom tre teoretiske perspektiver. Perspektivene som benyttes er relasjonsbygging og inkludering, kritisk media literacy, og diskusjon.

Funnene fra intervjuene viser at lærerne i stor grad forstår radikalisering i lys av at det finnes visse sårbarhetsfaktorer som kan ligge bak en slik prosess. Disse faktorene vil kunne forebygges gjennom å bygge resiliens. Lærerne benytter seg av tilnærminger som faller inn under alle de tre teoretiske perspektivene når de arbeider med tematikken. De forteller i stor grad om et fokus på relasjonsbygging og inkludering. Diskusjon er det som nevnes minst i intervjuene.

Alle lærerne kobler internetts rolle sammen med tematikken i sin undervisning. Det fremstår som at lærerne forstår forebyggingsarbeidet knyttet til internetts rolle ganske likt som det generelle forebyggingsarbeidet, men med et tydeligere fokus på kritisk media literacy. Fokuset på offline sårbarhetsfaktorer fremstår som et annet viktig poeng for lærerne i forhold til internetts rolle.

De didaktiske implikasjonene jeg trekker frem er at lærerne har en god forståelse av egen rolle i forhold til tematikken, og at de underviser og forebygger godt. Potensielle forbedringer vil være, å styrke fokuset på diskusjon, og å tilby lærerne kompetanseheving når det kommer til internetts rolle tilknyttet radikalisering og voldelig ekstremisme.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven kan på sitt beste beskrives som krevende. Å produsere en tekst av et omfang, og forhåpentligvis kvalitet, som kreves av en masteroppgave fremstod ofte som en uoverkommelig oppgave. En slik uoverkommelig oppgave ville aldri vært mulig å gjennomføre uten støtte fra en flott gjeng som fortjener en takk.

For det første vil jeg takke veilederen min Claudia. Du har strukket deg mye lenger enn hva som kan forventes. Dine tilbakemeldinger har vært uvurderlige og har løftet innsikten min og oppgaven mange hakk. Evnen din til å roe meg ned, samtidig som du har presset meg til å produsere og forbedre er formidabel.

En takk bør også rettes til Christine for arbeidet du la ned for å veilede meg i gruppen vår. Takk til Hans Reidar, Hanna, Jonas, Thanh og Victoria for deres verdifulle innsikt og tilbakemeldinger under fellesveiledningene våre.

En takk til Miriam for at du tok deg tid til å korrekturlese oppgaven min. Uten din hjelp hadde oppgaven vært mye tyngre å lese.

Takk til alle dere som har latt meg bable i vei og fortelle alle mulige ting om oppgaven min. Dere er for mange til å nevnes, både kjente og ukjente, men at dere lot meg fortelle ga meg mulighet til å få oversikt over egne tanker og egen oppgave.

En stor takk til alle informantene mine. Takk for at dere stilte opp og villig fortalte om deres undervisning og tanker om forskningen min. Uten dere ville det ikke blitt noen oppgave.

Jeg vil rette en spesiell takk til mamma. Med så mye sykdom som det har vært her hjemme, ville jeg aldri ha rukket å bli ferdig om ikke du kunne stille opp som barnevakt i tide og u-tide. Du har alltid vært der når jeg har trengt deg, og hjelpen din har som alltid vært ubetinget og uten tanke på deg selv. Takk for all hjelpen.

Sist, men ikke minst vil jeg takke familien min. Cecilie, Christian, Thomas og Habitus, dere er grunnen at jeg har klart dette. På tross av søvnløse netter, sykdom og andre utfordringer, er det dere som er motivasjonen min for å gjennomføre. Jeg vil takke dere for at dere holder ut med meg når jeg er sur og stresset over alt jeg burde ha gjort. Takk for at dere er der og bygger meg opp når jeg trenger dere. Denne oppgaven er like mye deres fortjeneste som min. Dere betyr alt. Jeg elsker dere.

Innhold

Sammendrag	iv
Forord	v
1. Innledning.....	1
1.2 Aktualisering og problemstilling	1
1.3 Oppgavens oppbygning	2
2. Teori og tidligere forskning.....	4
2.1 Begrepsavklaring.....	4
2.1.1 Radikalisering.....	4
2.1.2 Ekstremisme	5
2.2 Radikaliseringsprosesser og hvem som blir radikalisert	6
2.3 Forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme	7
2.3.1 Intervensjonsmodellens primær-, sekundær- og tertiærnivå	7
2.3.2 Sekundærnivået	8
2.3.3Tertiærnivået	10
2.4 Undervisning som kan bygge resiliens.....	10
2.4.1 Relasjonsbygging og inkludering.....	11
2.4.2 Kritisk media literacy	13
2.4.3 Klasseromsdiskusjon/deliberasjon	17
3. Metode.....	20
3.1 Valg av tilnærming	20
3.2 Intervju	20
3.2.1 Utvalg	21
3.2.2 Forberedelse og gjennomføring.....	22
3.3 Analyse.....	24
3.4 Forskningsetikk	26
3.5 Forskningskvalitet	27

4. Analysekapittel.....	29
4.1 Hvordan lærerne forstår radikaliserings og voldelig ekstremisme	29
4.1.1 Tenker lærerne at det er deres ansvar å motvirke radikaliserings?.....	32
4.2 Relasjonsbygging og inkludering.....	33
4.2.1 Som forebygging	33
4.2.2 I undervisningen.....	36
4.3 Kritisk media literacy	39
4.3.1 Som forebygging	39
4.3.2 I undervisningen.....	42
4.4 Diskusjon.....	46
4.4.1 I undervisningen.....	46
4.5 Kobler lærerne tematikken sammen med internettbruk	49
5. Diskusjon.....	53
5.1 Hvordan underviser lærerne om radikaliserings og voldelig ekstremisme?.....	53
5.2 Hvordan tenker lærerne at de selv og skolen best forebygger radikaliserings og voldelig ekstremisme?.....	56
5.3 Kobler lærerne forebygging av og undervisning om radikaliserings og voldelig ekstremisme med hvordan internett påvirker disse prosessene?	58
5.4 Avsluttende betraktninger og didaktiske implikasjoner.....	61
6. Referanser.....	63
7. Vedlegg	66
Vedlegg 1. Kodeark.....	66
Vedlegg 2. Godkjenning fra NSD	67
Vedlegg 3. Samtykkeskjema	69
Vedlegg 4. Intervjuguide.....	71

1. Innledning

Radikalisering og voldelig ekstremisme er dessverre problemer vi finner i samfunnet i dag, og problemer samfunnet må forsøke å håndtere. Da jeg begynte arbeidet med denne oppgaven, hadde en mobb nylig stormet kongressen i USA, i et forsøk på å stoppe at den demokratisk valgte Presidenten skulle bli godkjent. I stormingen deltok flere med tilknytning til høyreekstreme miljøer, og følgere av Qanon-konspirasjonsteorien som har blitt spredd ved hjelp av internett (Zondag, 2021). Det var også ti år siden terrorangrepet på regjeringskvartalet og Utøya 22. juli 2011. I etterkant av terrorangrepet kom det frem at terroristen hadde brukt en del av sin tid på internett, og at deler av radikaliseringen trolig kan spores dit (Ferreira, 2020). Philip Manshaus er et annet eksempel på at radikalisering som forekommer på internett kan føre til alvorlige terrorhandlinger (Vårt Land, 2020). Alle handlingene beskrevet over, er trolig uttrykk for en frustrasjon med tingenes tilstand, og er antidemokratiske i sin natur. Et annet fellestrekk ved alle disse eksemplene er at alvorlige handlinger har blitt helt, eller delvis inspirert av tankegods som har fått utvikle seg på internett.

Når det kommer til hvordan ytringsklimaet er enkelte steder på internett, kan det fremstå forståelig at enkelte lar seg inspirere av antidemokratiske og voldsforherligende tanker. I kommentarfelt i noen av landets største aviser, kan man finne ytringer som ligger i et grenseland hva angår hatefulle ytringer, og som i det minste bryter med hva de fleste vil anse som en akseptabel måte å forholde seg til andre på.

1.2 Aktualisering og problemstilling

Med bakgrunn i det som er beskrevet over, ønsket jeg å forske på noe som kunne knyttes til internett og hvordan internett kan påvirke mennesker i negativ retning. Ideen om å forske på konspirasjonsteorier og hvordan internett er med på å spre dem, førte meg videre til å ville utforske radikalisering og voldelig ekstremisme, og internetts rolle i de prosessene. For å knytte denne problematikken opp mot fagdidaktikken, er det naturlig å undersøke hvordan lærere underviser om tematikken. I forlengelsen av å forske på undervisning, er det sentralt å koble forskningen opp mot et læreplanen LK20. Å koble prosjektet opp mot læreplanen avgrensers også hvilke trinn som skal forskes på. I læreplanen for ungdomstrinnet står det «Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Denne

delen trekker frem hvordan samfunnsfaget har en rolle i forebyggingsarbeid og derfor kan kobles til radikaliserings og voldelig ekstremisme. Ifølge PST vil radikaliserings primært skje på digitale plattformer (Politets sikkerhetstjeneste, 2022). Siden samfunnsfaget skal forebygge ekstreme holdninger og handlinger, vil det være naturlig å tenke at disse digitale plattformene må tas hensyn til i det arbeidet. Samfunnsfaget har et kompetansemål knyttet til hvordan forståelsen vår påvirkes av algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder. Dermed er internettets rolle også et tema som skal belyses i samfunnsfaget, og det kan derfor være mulig å koble disse temaene sammen.

Etter å ha vurdert hvordan interessefeltene beskrevet over kunne kobles sammen i et forskningsprosjekt, endte jeg med å utarbeide en problemstilling og tre forskningsspørsmål. Problemstillingen er:

Hvordan arbeider et utvalg samfunnsfagslærere med radikaliserings og voldelig ekstremisme, og i hvilken grad vektlegges internettets rolle i dette arbeidet?

For å belyse problemstillingen utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål som er:

- Hvordan underviser lærerne om radikaliserings og voldelig ekstremisme?
- Hvordan tenker lærerne at de selv og skolen best forebygger radikaliserings og voldelig ekstremisme?
- Kobler lærerne forebygging av og undervisning om radikaliserings og voldelig ekstremisme, med hvordan internett påvirker disse prosessene?

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven har fem kapitler. Kapittel én er innledning til oppgaven hvor jeg gjør rede for oppgavens relevans generelt og spesielt relevansen for samfunnsfagsdidaktikken. Deretter blir oppgavens oppbygning gjennomgått. I kapittel to presenteres teori og tidligere forskning. Kapitlet starter med å avklare hvordan begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme forstås i denne oppgaven, før teorier om radikaliseringsprosesser og forebygging av disse blir belyst. Deretter går jeg i dybden på tre forskjellige perspektiver som jeg mener kan benyttes for å bygge resiliens mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, og sårbarhetsfaktorer som kan lede til dette. De tre perspektivene jeg benytter i denne oppgaven er *relasjonsbygging og inkludering*, *kritisk media literacy* og *klasseromsdiskusjon*. Alle de tre perspektivene har fått sitt eget delkapittel hvor relevant teori belyses.

I kapittel tre belyses jeg hvilken metodiske valg som ligger til grunn for oppgaven. Dette gjør jeg ved å først forsøke å forklare hva som lå til grunn for valg av metode og utvalg.

Videre beskriver jeg hvordan jeg kom i kontakt med de forskjellige informantene, og hvordan forberedelsene til og gjennomføringen av intervjuene forløp seg. Deretter beskriver jeg hvordan jeg gikk frem for å analysere dataene, før de etiske overveielsene blir beskrevet. Avslutningsvis i kapittelet fremhever jeg hvilke styrker og svakheter jeg selv ser når det kommer til forskningskvaliteten.

Kapittel fire er der analysen av dataene skjer. Først analyseres lærernes forståelse av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Deretter analyseres dataene med utgangspunkt i de tre perspektivene på hvordan resiliens kan bygges benyttet i teoridelen, nemlig relasjonsbygging og inkludering, kritisk media literacy og klasseromsdiskusjon. I lys av disse perspektivene ser jeg også på om lærerne ser ut til å tenke på aktiviteten som direkte forebygging eller mer som undervisning om radikaliserings og voldelig ekstremisme. Til slutt ser jeg på om lærerne kobler radikaliserings og voldelig ekstremisme direkte opp mot internettbruk eller ikke.

I kapittel fem diskuterer jeg funnene fra analysen i lys av de tre forskningsspørsmålene mine. Lærernes undervisning om tematikken er variert, men noen fellestrekk er at de har mye fokus på relasjonsbygging og inkludering, og kritisk media literacy. Diskusjon blir trukket frem av noen av lærerne, men ikke i like stor grad som de andre perspektivene jeg benytter for å analysere. Når det kommer til forebyggingen er hovedfokuset på inkludering og relasjonsbygging, men kritisk media literacy blir også trukket frem av flere. Diskusjon blir bare trukket frem av Michael i direkte kobling med forebygging. Alle lærerne forteller at de kobler internetts rolle til radikaliserings og voldelig ekstremisme på et eller annet vis. Avslutningsvis i kapittelet kommer jeg med noen betraktninger, og hvilke didaktiske implikasjoner som kan trekkes fra funnene.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg se på noen teoretiske perspektiver på hvordan undervisning om og forebygging av radikaliserings, voldelig ekstremisme og terror – både med og uten fokus på internettets rolle – kan forløpe seg. Innledningsvis vil jeg konkretisere hvilken forståelse jeg knytter til de forskjellige begrepene som benyttes i oppgaven.

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Radikalisering

Radikalisering er et omstridt begrep. Ifølge Gule (2019), er en av grunnene til at begrepet er så omstridt en uenighet om det er den historiske forståelsen, eller den forståelsen som brer om seg og er mer dagligdags, som skal legges til grunn. Det historiske perspektivet forstås som en bevegelse fra høyre mot venstre innenfor det ikke-ekstreme på det politiske spekteret (Gule, 2019). Den forståelsen som ser ut til å bre mer om seg, er «en økt villighet til å benytte vold for å oppnå politiske eller ideologiske mål» [min oversettelse] (Gule, 2019, s. 9).

En annen måte å forstå radikaliseringsbegrepet bygger på begrepet radikal, som handler om å ha holdninger eller verdiorienteringer som kan være prinsipielle eller kompromissløse (Lenz, 2020). Som Lenz skriver, så er det å være radikal – i lys av en slik forståelse – ikke problematisk i seg selv, men om det fører til et polarisert virkelighetssyn som består av motsetningskategorier vil det kunne bli problematisk. Derfor kan radikaliseringsbegrepet tolkes som å kunne føre til et «lukket ideologisk verdensbilde (...) [uten] rom for nyanser, dilemmaer eller tvil» (Lenz, 2020).

En tredje måte å forstå begrepet radikaliseringsbegrepet, er slik Sjøen og Jore (2019) beskriver det som en individuell prosess hvor opposisjonelle og udemokratiske holdninger internaliseres. De skriver videre at radikaliseringsbegrepet ofte settes i direkte sammenheng med ekstreme handlinger, men at en slik direkte sammenheng har blitt kritisert og dermed er åpen for debatt (Sjøen & Jore, 2019).

Det er også viktig å ta med i betraktningen at mange har et forhold til begrepet, og at det forholdet som oftest er et negativt et som kan benyttes for å mistenkeliggjøre enkelte synspunkter (Lenz, 2020). En slik måte å benytte begrepet radikal, kan sees i måten FRP-leder Sylvi Listhaug konsekvent refererte til SV, Rødt og MDG som «venstreradikale sosialister» i valgkampen 2021.

Som beskrevet over er radikaliseringsbegrepet et omstridt begrep som krever klargjøring. Med utgangspunkt i poengene gjengitt over, vil jeg anerkjenne begrepets problematiske natur, men

benytter det likevel ettersom det er et begrep som er tett knyttet til læreplanens mål om å forebygge ekstreme holdninger og handlinger. Forståelsen jeg legger til grunn i denne oppgaven bygger på at radikaliseringsprosesser består av fire elementer som beskrevet av Ahmed og Obaidi (2020). Disse fire elementene er:

- å bli mottagelig for radikaliseringsprosesser
- å orientere seg mot en spesifikk type for radikaliseringsprosesser
- å bli et medlem og engasjere seg i radikale grupper/bevegelser
- å delta i ekstremistiske handlinger

Her forstås ikke elementene som steg som kun beveger seg i en retning, men som en del av en radikaliseringsprosess som «kan stoppe eller snu på forskjellige tidspunkter» (Lenz, 2020). Dermed forstås radikaliseringsprosesser i denne oppgaven som en prosess som kan føre til et lukket verdensbilde uten rom for nyanser, dilemmaer eller tvil, og kan åpne for bruk av vold for å oppnå ideologiske målsetninger, men likevel som en prosess som kan stoppes eller snus før det går så langt.

2.1.2 Ekstremisme

Hva som er ekstremt vil alltid være forbundet med noe som ikke er ansett som ekstremt (Gule, 2019). På den måten er ekstremt noe relasjonelt og i et motsetningsforhold til det «normale». Gule definerer videre ekstremisme som: «a more or less systematically conceived and sustained, theoretical and/or ideological-philosophical rooted position that differs strongly from our well-founded and globally agreed moral, ethical and political norms» (Gule, 2019, s. 9). Dette er en forståelse av ekstremisme som kobler begrepet «til ideologiske overbevisninger som bestrider menneskelig likeverd» (Lenz, 2020).

En annen måte å forstå ekstremisme, kan være å knytte det tydeligere opp mot en aksept for bruk av vold. Den type forståelse finner man hos Sjøen og Jore (2019), hvor de benytter seg av begrepet voldelig ekstremisme. I denne oppgaven vil jeg også benytte dette begrepet for å unngå uklarhet. Jeg legger derfor til grunn at forståelsen av ekstremisme kan være mangefasettert og velger derfor å bruke begrepet voldelig ekstremisme.

2.2 Radikaliseringsprosesser og hvem som blir radikalisert

En radikaliseringsprosess er sjeldent eller aldri lik en annen. Det finnes mange forskjellige årsaksfaktorer og dynamikker i forskjellige radikaliseringsprosesser (Lenz, 2020). På tross av denne erkjennelsen om at det er store individuelle forskjeller mellom prosessene, trekker Lenz frem tre underliggende faktorer som kjennetegner mange prosesser. Disse tre er

- En opplevelse av å ikke kunne påvirke eget liv og det som angår ens liv
- En opplevelse av å bli tråkket på og ydmyket
- En opplevelse av utenforskap og marginalisering

(Lenz, 2020)

Her poengterer Lenz at fokuset på opplevelse ikke er for å underkjenne selve belastningen, men at det «er den subjektive oppfatningen av egen situasjon som er utslagsgivende» (Lenz, 2020). Disse faktorene kan sees som sårbarhetsfaktorer som kan gjøre individet mer mottakelig for radikalisering. I følge Borum (2010) er det tre slike sårbarhetsfaktorer som er vanlige: 1. opplevd urett/ydmykelse 2. behov for identitet 3. behov for tilhørighet [min oversettelse]. Disse sårbarhetsfaktorene har en viss overlapp med faktorene nevnt av Lenz. Dette kan sees som å underbygge poenget med at radikaliseringsprosesser er ulike, men at faktorene nevnt – i det minste de som overlapper – ser ut til å være til stede i flere.

Mølmen & Ravndal (2021) har på sin side sett spesifikt på «onlineradikalisering». De kommer frem til at det er seks mekanismer som er relevante for å forklare hvordan «onlineradikalisering» skjer. Disse seks tilsvarer ikke underliggende faktorer slik som sårbarhetsfaktorene, men altså mekanismer i onlineradikalisering. Mekanismene de benyttet var:

1. kompensasjon – individet kompenserer for offline sårbarhet gjennom en online tilstedeværelse
2. isolasjon – individet søker sosialtilhørighet online etter å ha opplevd isolasjon og utenforskap
3. fasilitering – individet opplever en intensivering og letting av eksponering og interaksjon med ekstremistisk materiale
4. akselerasjon – internett reduserer tiden radikaliseringen tar gjennom å fasilitere informasjonsinnhenting og kommunikasjon
5. ekkoeffekt – interaksjon med likesinnede forsterker ekstreme holdninger og legitimerer vold
6. utløsende årsak – et øyeblikk som skaper en drivkraft til å utøve politisk motivert vold [min oversettelse] (Mølmen & Ravndal, 2021, s. 2)

Disse plasseres på forskjellige steder i radikaliseringsprosessen som deles opp i tre deler. De tre delene er før-radikalisering-, radikaliserings- og operasjonaliseringsfasen. Forfatterne fordeler så mekanismene i de forskjellige fasene av radikaliseringsprosessen. Kompensasjon faller inn i før-radikaliseringfasen, mens isolasjon både finner sted i før-radikalisering- og radikaliseringsfasen. Fasilitering skjer i både radikaliserings- og operasjonaliseringsfasen, mens akselerasjon og ekkoeffekt faller inn under radikaliseringsfasen. Til slutt faller utløsende årsak inn under operasjonaliseringsfasen (Mølmen & Ravndal, 2021).

Selv om fokuset deres er på onlineradikalisering, anerkjenner de at onlineradikalisering er avhengig av helt eller delvis offline mekanismer i tillegg (Mølmen & Ravndal, 2021). Videre viser de til hvilke av mekanismene de har listet opp som kun forekommer online – fasilitering, akselerasjon og ekkoeffekten – mens de resterende – kompensasjon, isolasjon og utløsende årsaker – kan knyttes både til online og offline deler av livet. Denne anerkjennelsen av at selv online-radikaliseringprosesser er påvirket av offline faktorer fører til at man kan se disse mekanismene i sammenheng med mekanismene og sårbarhetsfaktorene nevnt av Lenz og Borum (Borum, 2010; Lenz, 2020). Videre vil jeg se på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme.

2.3 Forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme

2.3.1 Intervensjonsmodellens primær-, sekundær- og tertiærnivå

Forebyggingsarbeid mot radikalisering og voldelig ekstremisme kan deles opp i tre ulike nivå. Disse nivåene er som beskrevet i intervensjonsmodellen primær-, sekundær- og tertiærforebygging (Sjøen & Jore, 2019, s. 272). I denne modellen ligger det en forståelse av at man beveger seg fra milde tiltak på primærnivået, mot gradvis tøffere tiltak på sekundær og tertiærnivået. Modellen kan også sees som at hvert nivå er tiltenkt å benyttes ved forskjellige punkter i en radikaliseringsprosess. Som det nivået med mest inngripende og tøffe tiltak, er tertiærnivået tenkt å benyttes når individet allerede har voldsstøttende ideologisk orientering (Lenz, 2020). Tanken er da at man skal begrense konsekvenser, hindre forverring og snu utviklingen. På sekundærnivået befinner individer med problematiske holdninger og adferd. Her bli målet å fange opp disse individene og bidra til regulering – gjerne selvregulering – av disse holdningene og adferden (Lenz, 2020). Det siste nivået som beskrives er primærnivået. Dette nivået kan benyttes på alle elevene som en del av skolens mandat for dannelse og å skape demokratiske medborgere. Gjennom å bygge demokratisk kompetanse er tanken at

radikalisering og ekstreme holdninger ikke «biter» på eleven fordi eleven har bygget seg opp en «resiliens» mot disse (Lenz, 2020).

Tanken om at elevene skal opparbeide seg en motstandskraft, også kalt resiliens, baserer seg på et psykologisk begrep, som beskriver hvordan denne motstandskraften styrker individet i møte med faktorer som kan utløse kriser eller sykdom (Lenz, 2020). Når det kommer til å bygge resiliens mot radikalisering, vil det si å bygge opp motstandskraft mot årsaker til og drivkrefter bak radikalisering og voldelig ekstremisme. I skolens arbeid med å motvirke radikalisering og voldelig ekstremisme ser det ut til at det meste av arbeidet skjer gjennom primærforebygging, altså gjennom å bygge resiliens (Sjøen & Jore, 2019). En stor del av – om ikke all – opparbeiding av resiliens kan skje gjennom relativt normal undervisning. Jeg vil derfor komme tilbake til hvordan resiliens kan bygges i del 2.4. Nå vil jeg først se på de to andre nivåene i intervensjonsmodellen.

2.3.2 Sekundærnivået

Sekundærnivået i intervensjonsmodellen har til felles med primærnivået at det i stor grad fortsatt dreier seg om å bygge resiliens, men nivået inneholder også spesifikke målrettede tiltak. Tiltakene på sekundærnivået rettes heller ikke mot hele elevgruppen, men mot individene som bedømmes å inneha en større risiko for å bli radikalisert (Sjøen & Jore, 2019). Det ser imidlertid ut som om det er en konsensus innen utdanningsforskning om at også på dette nivået, må arbeidet mot radikalisering skje gjennom inkludering og støtte. Denne konsensusen ser ut til å bygge på den profesjonelle læreridentiteten som ønsker å støtte og underbygge elevene og sørge for deres velvære (Sjøen & Jore, 2019, s. 276). Dette nivået har blitt kritisert for å ødelegge lærerens rolle, ettersom læreren trolig ikke kan gi like god undervisning om hen har mistanke om at enkelte av elevene er i en radikaliseringsprosess. Denne forringingen av undervisningen kan skje når læreren skal benytte «tøffere» tiltak, fordi slike tiltak vil gjøre det vanskelig for læreren å skape tillit, inkludering og å skape trygge rammer for elevene (Sjøen & Jore, 2019, s. 276). Elever som opplever å bli mistenkeliggjort, kan velge å tie om sine meninger og holdninger i klassen, hvis det å argumentere for sitt syn fører til en slik mistenkeliggjøring. Som et svar på denne kritikken kan Mattssons (2019) idé om empatisk nysgjerrighet trekkes frem.

Empatisk nysgjerrighet er Mattssons svar på hvordan en skal forholde seg til elever som ytrer kontroversielle eller problematiske ting i klasserommet (Mattsson, 2019). Dette innebærer at læreren ikke skal forsøke å kontrollere elevens *jeg*, men heller henvende seg til,

og forsøke å videreutvikle elevens *meg* (Mattsson, 2019). Her skiller Mattsson altså på *jeg* og *meg*. *Jeg-et* er de forutinntatthetene eleven har med seg fra tidligere, og *meg-et* er elevens behov for refleksjon etter dialog har forekommet i klasserommet (Mattsson, 2019). Måten dette skal gjøre på krever at læreren ikke tenker at elever oppfører seg vanskelig fordi de er vanskelige, men at oppførselen er situasjonsbestemt (Mattsson, 2019). På denne måten vil læreren kunne forstå elevens oppførsel ut ifra situasjonen og trolig endre oppførselen ved å endre situasjonen helt eller delvis. Et av de viktigste poengene ser ut til å være at læreren må ta tiden til hjelp. Å utsette å ta tak i problematferden eller den problematiske ytringen, og heller anerkjenne elevens følelser uten å anerkjenne budskapet, og be om å få snakke med eleven om det senere, vil kunne endre situasjonen og dermed hvordan eleven vil reagere. Om ytringen eller atferden «slås ned på» eller skal motargumenteres i øyeblikket, vil eleven kunne ende opp i en forsvarsposisjon og kanskje til og med forsvare synspunkter som er mer ytterliggående enn det opprinnelige utsagnet. Det er slike utfall Mattsson ønsker å unngå ved å be om å ta opp igjen samtalen på et senere tidspunkt (Mattsson, 2019).

Det er her den empatiske nysgjerrigheten kommer inn. Samtalen skal begynne med å igjen anerkjenne hva eleven føler uten å godta ytringen som er fremført, før læreren kommer med innspill og på ny ber om å møtes igjen senere. På den måten får eleven mulighet til å reflektere over det den har ytret, uten å føle at hen må forsvare det hen har sagt. Ved det neste møte vil læreren trolig kunne komme med motargumenter uten at eleven opplever det som et angrep og uten å føle at hen må forsvare ytringen (Mattsson, 2019). Tanken er altså at eleven ikke utfordres til en konkurranse hvor målet blir å vinne over den andre, fordi dette kan føre til at eleven forsvarer ytringen og gjennom dette forsvaret, knytter sin identitet tettere til holdningene. Ved å følge denne metoden, vil man kunne adressere den problematiske ytringen uten å ødelegge relasjonen til eleven. Dette vil være en viktig tilnærming for å skape inkludering og unngå at eleven opplever utenforskap. Avslutningsvis nevner Mattsson tre av skolens viktigste funksjoner som han mener empatiske nysgjerrighet kan hjelpe med. Disse er: å hjelpe eleven å forstå seg selv, oppmuntre eleven til å utvikle en kompleks forståelse av verden, og å støtte elevens evne til å kommunisere slik at den blir forstått slik den selv ønsker (Mattsson, 2019). Ser man disse i lys av radikaliserings forståelsen jeg har lagt til grunn i denne oppgaven, vil punkt to være veldig nyttig for å unngå radikalisering og voldelig ekstremisme i kraft av å motvirke et unyansert verdensbilde.

2.3.3 Tertiærnivået

Tertiærnivået tar for seg de elevene som har kommet langt på vei i en radikaliseringsprosess. På dette nivået er tiltakene målrettet, direkte og gjerne skreddersydd for å få individet vekk fra sine radikale og ekstreme synspunkter, og tilbake til samfunnet. På dette nivået tilsier forskningen at utdanning, på nåværende tidspunkt, ikke bidrar tilstrekkelig til å hjelpe elevene vekk fra ekstremisme (Sjøen & Jore, 2019). Mye tyder på at disse elevene føler seg urettferdig behandlet, får dårligere karakterer og har dårlige relasjoner til lærerne. Her sier forfatterne at selv elever med ekstreme holdninger burde inkluderes i klassemiljøet for å ha en mulighet til å snu de ekstreme holdningene.

Det ser ut til at en av grunnene til at disse elevene opplever at de blir dårligere behandlet kan handle om at det ligger en form for sikkerhetstankegang til grunn for hvordan slike elever burde møtes av lærerne. Med en slik sikkerhetstankegang, mener jeg en forståelse av at det er skolens eller utdanningsinstitusjonens oppgave å hindre at elevene blir radikalisert og utvikler ekstreme holdninger (Sjøen & Mattsson, 2019, s. 219). En slik tanke kan trolig argumenteres for at ligger til grunn i den nye læreplanen LK20, når det står at samfunnsfaget skal «(...) forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2022). En kritikk av en slik sikkerhetstilnærming når det kommer til utdanning, er at den har en tendens til å være mer opptatt av å skape sikkerhet for staten fra utsatte elever, enn den er med å skape sikkerhet for elevene (Sjøen & Mattsson, 2019, s. 220). På den måten havner en slik sikkerhetstenkning fort i konflikt med idealene om inkludering og toleranse, og kan dermed virke mot sin hensikt (Sjøen & Mattsson, 2019, s. 220). Når det er sagt, så er dette nivået ikke der skolene arbeider mest og det vil derfor få lite fokus i denne oppgaven.

2.4 Undervisning som kan bygge resiliens

Tanken om forebygging som styrking av resiliens bygger som nevnt på en forståelse av at de negative faktorene som kan føre til radikalisering og voldelig ekstremisme, lettere vil kunne motstås av et individ med større motstandskraft. Slik jeg forstår tankegangen, er faktorene man ønsker å opparbeide resiliens mot, de samme faktorene som nevnt tidligere som sårbarhetsfaktorer og likhetstrekk ved radikaliseringsprosesser (Borum, 2010; Lenz, 2020; Mølmen & Ravndal, 2021). Med denne forståelsen til grunn, vil undervisningen som kan bygge resiliens måtte føre til at elevene:

1. opplever å kunne påvirke eget liv og det som påvirker ens liv

2. ikke opplever å bli tråkket på og ydmyket, eller lærer å håndtere slike opplevelser
3. opplever fellesskap og å bli inkludert
4. gjøres i stand til å se at verden har nyanser, dilemmaer og at det er rom for tvil

For å oppnå disse målene bør undervisningen som benyttes bygge på blant annet, elevsentrert pedagogikk, innarbeiding av demokratiske verdier og normer, og ved å skape et inkluderende læringsmiljø (Sjøen & Jore, 2019, s. 274). Det finnes flere måter dette kan gjøres på, men jeg vil utforske tre av disse i denne oppgaven. De tre måtene jeg vil utforske i denne oppgaven er relasjonsbygging og inkludering, kritisk media literacy og klasseromsdiskusjon.

2.4.1 Relasjonsbygging og inkludering

Når det kommer til relasjonsbygging og inkludering som forebygging gjennom styrking av resiliens, kan det sees som et virkemiddel knyttet til punkt 2. og 3. på listen i del 2.4. Hvis relasjonsbyggingen og inkluderingen lykkes, vil elevene trolig i mindre grad oppleve seg tråkket på og ydmyket, eller lære å håndtere slike opplevelser. De vil også oppleve fellesskap og inkludering. Jeg presenterer nå noen teoretiske bidrag til hvordan læreren kan skape inkludering og gode relasjoner.

Drugli og Nordahl (2013) skriver om viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev, og hvordan lærerne kan utvikle sin relasjonskompetanse. De trekker frem ti forhold som har sammenheng med positiv vurdering av relasjonskvalitet. Disse er:

1. det utvises sensitivitet overfor elevens signaler og atferd
2. lærere gir elevene tilpasset respons
3. formidling av aksept og varme
4. støtte ved behov
5. kontroll over egen atferd og reaksjoner
6. struktur og grenser tilpasset elevenes atferd og behov
7. veiledning
8. bevisst bruk av positive lærerstrategier
9. tiltak rettet mot elevens sosiale kompetanse
10. endring på system nivå (Drugli & Nordahl, 2013).

Alle disse ti vil være viktige for å styrke elevenes resiliens, men jeg vil nå fokusere på 1, 3, 6 og 9. Dette er ikke for å underspille viktigheten av de andre, men for å fremheve de utvalgte.

Å utvise sensitivitet handler om å ikke «(...) definere eller tolke barn ut fra ens egne oppfatninger. En sensitiv tilnærming fra lærerens side er særlig viktig overfor sårbare barn og

unge (...)» (Drugli & Nordahl, 2013). Det er denne sårbarheten som kan spille en rolle i radikaliseringsprosesser. Derfor er dette et viktig poeng for styrking av resiliens. Gjennom formidling av aksept og varme, vil eleven kunne oppleve at læreren bryr seg og dermed søke trygghet og støtte hos læreren (Drugli & Nordahl, 2013). Struktur og grenser som er tilpasset elevene, og en lærer som ikke viker unna konflikter og negativ atferd, vil kunne føre til at læreren oppleves som en trygg voksenperson. Tiltak rettet mot elevens sosiale kompetanse, vil kunne hjelpe eleven å etablere gode relasjoner både til læreren og til andre. Dette vil trolig sørge for inkludering, og motvirke utenforskap.

En annen inngang til relasjonsbygging blir presentert av Sævi (2013) som benytter begrepet «tom» relasjon. I dette legger hun at relasjonen ikke må bli brukt som et redskap for å oppnå et ønsket utfall, men heller at relasjonen i seg selv er det ønskede utfallet (Sævi, 2013, s. 238). For at relasjonen skal være så god som mulig fremhever Sævi at den voksne skal være der når barnet har behov for støtte, men ikke om barnet kan klare seg selv.

En kan si at den voksne «er til» for å vise barn muligheter i dem selv og i livet rundt dem, som de ennå ikke har oppdaget. Kanskje kan den voksne til og med løfte frem egenskaper eller evner i barnet som barnet selv ikke verdsetter, eller som andre har kommet til å nedvurdere (...) den voksne skal kunne være alt for barnet i de øyeblikkene det er nødvendig, og ingenting når hun eller han klarer seg selv (Sævi, 2013, s. 240)

På denne måten vil læreren kunne skape inkludering gjennom å fremheve for barnet selv, og de andre rundt, de gode egenskapene og kvalitetene til barnet. Læreren vil også kunne skape trygghet hos barnet ved å være til stede på de rette tidspunktene. Gjennom å forstå relasjonen som «tom» forstås den også som at den er noe i seg selv (Sævi, 2013, s. 238). Jeg tolker det at relasjonen er noe i *seg selv*, som å bety at den er situasjonsbestemt. En slik forståelse ser ut til å kunne passe godt sammen med hvordan Mattsson tenker om relasjoner (Mattsson, 2019).

Mattsson skriver som nevnt i del 2.3.2 om det han kaller «empatisk nysgjerrighet». Denne metoden er trolig like godt egnet på alle tre forebyggingsnivåer og er tett knyttet med inkludering og relasjonsbygging. Tanken bak empatisk nysgjerrighet er altså at læreren skal forstå ytringer og adferd som situasjonsbestemt, og møte eleven på en måte som skaper rom for refleksjon. Læreren skal forsøke å inkludere eleven gjennom å gi dem innsikt om seg selv, hjelpe dem å utvikle en kompleks forståelse av verden, og å støtte eleven i å kommunisere slik

at den blir forstått slik den selv ønsker (Mattsson, 2019). Denne tilnærmingen kan sees som viktig for å skape inkludering og unngå at eleven opplever utenforskap.

Empatisk nysgjerrighet kan på mange måter sees som en kontrast til den forståelsen mange har av «nulltoleranse», om denne forståelsen primært handler om atferds-regulering. Lenz og Moldrheim (2019, s. 48) forsøker å «utvide rammene for hva «nulltoleranse» kan og bør bety». De argumenterer for at rent atferds-regulerende reaksjoner ikke nødvendigvis fører til noen holdningsendring, men heller fører til at atferden blir skjult fra læreren for eksempel ved å flyttes til andre arenaer hvor læreren ikke er til stede. For å endre holdningen vil det være bedre å anerkjenne at intensjonen bak handlingen eller ytringen ikke nødvendigvis var dårlig, men vise til hvordan den kan oppfattes slik av andre. En metode som foreslås for å la elevene se hvordan de kan oppleves av andre er perspektivtaking (Lenz & Moldrheim, 2019). Gjennom perspektivtaking vil eleven kunne sette seg inn i andres ståsted og forstå at en sak har flere sider. Denne perspektivtakingen kan oppøves gjennom for eksempel å «lese skjønnlitteratur og lyrikk eller se filmer (...) [fordi da] kommer man «tett på» andre menneskers livsverden og følelsesliv» (Lenz & Moldrheim, 2019). Denne måten å oppøve perspektivtaking på kan sees i sammenheng med oppøving av elevenes literacy, som jeg diskuterer i neste delkapittel.

2.4.2 Kritisk media literacy

I denne delen vil jeg vise hvordan utvikling av kritisk media literacy kan kobles med punkt 1. og 4. av hvordan undervisning kan styrke resiliens. Jeg mener altså at utvikling av en kritisk media literacy kan styrke elevenes opplevelse av påvirkning på eget liv og at de vil være bedre rustet til å se verden som nyansert, og med rom for dilemmaer og tvil. Under vil jeg gå dypere inn i de forskjellige literacyene og forsøke å vise min forståelse av kritisk media literacy.

Literacy er et omstridt begrep med mange forskjellige tolkninger. Som Blikstad-Balas (2016, s. 11) skriver så er meningene «(...) mange og divergerende om hva literacy «egentlig er», og begrepet har utvidet seg mye over tid. Kanskje så mye at det er like vanskelig å svare på hva literacy ikke er, som å svare på hva det er». Som det kommer frem av sitatet kan det være vanskelig å få grep om hva literacy er og dermed få en god definisjon. Jeg vil derfor forsøke å klargjøre hva jeg mener med literacy i denne oppgaven, da spesifikt kritisk media literacy. Jeg vil også begrunne hvorfor en slik forståelse av literacy egner seg til å undervise om og motvirke radikaliserings og voldelig ekstremisme.

For å forstå hvorfor literacy er en kompetanse som kan knyttes til forebyggingsarbeidet, kan det være viktig å forstå hvordan synet på literacy har utviklet seg. «(...) synet på literacy har endret seg fra en relativt snever forståelse av lesing og skriving til en bred kommunikativ kompetanse som er uløselig knyttet til både dannelse og samfunnsdeltakelse» (Blikstad-Balas, 2016, s. 11). Ser man literacy som tett knyttet til samfunnsdeltakelse vil jeg hevde at literacy også kan kobles opp til læreplanens tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap. I kraft av å kunne utvikle elevenes kommunikative kompetanse vil de settes i bedre stand til å se nyanser og dilemmaer. Dermed vil literacy kunne knyttes til demokrati og medborgerskap. Dette temaet skal sørge for at «elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Jeg vil derfor hevde at et fokus på literacy vil kunne være en god inngang til forebygging av radikaliserings, voldelig ekstremisme og terror. Spørsmålet som da melder seg, er hvilken form for literacy som egner seg best i dette arbeidet.

Media literacy er i seg selv et begrep som kan romme mye, og dermed støter man på mange av de samme utfordringene som ved selve literacybegrepet når det kommer til begrepsklarhet. I denne oppgaven benytter jeg begrepet media literacy på en måte som rommer digital literacy i tråd med hva Neumann skriver om å pakke det digitale inn (Neumann, 2013, s. 448). Litteraturen som omhandler media literacy har ifølge Erstad og Amdam (2014) blitt delt mellom den som fokuserer på personlige ferdigheter og kompetanser, og den som fokuserer på sosialinteraksjon og praksis. De skriver videre at det nå er en konsensus om at media literacy er både et sosialt fenomen og en individuell karakteristik (Erstad & Amdam, 2014, s. 94). Ved å fokusere på både det individuelle og det sosiale, får denne forståelsen frem at media literacy, både må fremme ferdighetene til å innhente og evaluere informasjon, og til å selv aktivt delta. Med fokus på deltakelse, vil media literacy kunne skape inkludering i dagens informasjonssamfunn og dermed hindre ekskludering (Erstad & Amdam, 2014). Slik kan media literacy jobbe sammen med lærerens fokus på relasjoner og inkludering i å hindre utenforskap.

I denne oppgaven fokuserer jeg både på onlineradikalisering – altså radikalisering som skjer helt eller delvis på internett – og offlineradikalisering – altså radikalisering som skjer utenfor internett. Derfor vil jeg også se på teorier om forebygging av onlineradikalisering. I sin artikkel om strategier for å hindre onlineradikalisering i USA deler Neumann (2013) de ulike strategiene opp i kategoriene: å redusere tilbudet, å redusere etterspørselen og å utnytte hvordan nettet fungerer. Artikkelen diskuterer primært hvordan USA som nasjon, kan hindre

onlineradikalisering og dermed er fokuset hovedsakelig på tiltak på strukturnivå. Han argumenterer for lovgivning, overvåkning, samarbeid med de største nettselskapene og sensur, som verktøy for å hindre onlineradikalisering. Alle disse fremstår som godt egnet, men vil trolig ikke ha stor effekt på individnivå. I delen om å redusere etterspørselen etter radikale og ekstremistiske tanker trekker han frem media literacy som en måte å redusere etterspørselen. Han skriver «The most long-term – yet potentially most important – means of reducing the demand for online extremism is to promote digital literacy» (Neumann, 2013, s. 448) Videre fortsetter han med å si at denne digitale literacyen kan pakkes inn som en del av media literacy.

Buckingham (2006) benytter et rammeverk hvor han trekker frem fire komponenter som han mener er essensielle for media literacy. Disse fire er representasjon, språk, produksjon og publikum. Representasjon vil si å forstå at informasjonen man finner gir et subjektivt bilde av virkeligheten og ikke er en direkte presentasjon av virkeligheten. Språk handler om å forstå hvordan språket fungerer både grammatisk og retorisk. Produksjon tar for seg hvem som står bak det gitte budskapet, hvem de kommuniserer til og hvorfor de henvender seg til nettopp denne gruppen. Publikum fokuserer på hvordan ens egen, og andre leseres posisjon påvirker hvordan budskapet blir oppfattet (Buckingham, 2006, ss. 267-268). En forståelse i tråd med den Buckingham presenterer her, vil legge seg tett opp mot det mange kaller kritisk literacy. At hans forståelse av media literacy ligger tett opp til en kritisk forståelse av literacy er noe han kommenterer selv (Buckingham, 2006, s. 267) og er ikke så merkelig da disse to literacyene er tett knyttet med hverandre (Blikstad-Balas, 2016, s. 29).

Jeg har derfor valgt å benytte meg av begrepet kritisk media literacy. I dette begrepet legger jeg de individuelle ferdighetene og den sosiale dimensjonen knyttet til media literacy og viktigheten av – som Luke (2012, s. 5) skriver – å forholde seg kritisk til normer, maktrelasjoner og andre strukturer i samfunnet, knyttet til kritisk literacy. Kritisk literacy kan i utdanningskontekst spores tilbake til Paolo Freire (Blikstad-Balas, 2016, s. 31). Freire var kritisk til det han kalte for «sparekasseundervisning» som innebar et syn på undervisning som en handling hvor læreren «fylte» eleven med kunnskap (Freire, 1973, s. 45). Kritikken gikk dermed på at denne formen for undervisning hadde en undertrykkende effekt, hvor elevene indoktrineres inn i det samme verdenbilde og viderefører gjeldende maktstrukturer. Det er her kritisk literacy kommer inn for at elevene skal forholde seg kritisk til tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 30).

Kellner og Share (2007) argumenterer for at kritisk media literacy er avgjørende for å kunne delta i demokratiet, på grunn av rollen informasjonsteknologi og media spiller i dagens

samfunn. De ser på kritisk media literacy som en bred form for literacy som inkluderer nye former for tekst, utvikler potensialet for kritisk analyse og gjør elevene i stand til å skape egne budskap. Som de selv skriver:

Critical media literacy is an educational response that expands the notion of literacy to include different forms of mass communication, popular culture, and new technologies. It deepens the potential of literacy education to critically analyze relationships between media and audiences, information, and power. Along with this mainstream analysis, alternative media production empowers students to create their own messages that can challenge media texts and narratives (Kellner & Share, 2007, s. 60).

Her trekker de frem flere sider ved kritisk media literacy som vil passe godt med forståelsen jeg legger til grunn for forebygging som styrking av elevenes resiliens. Tanken vil være at elevene undervises i en literacy som ligger nærmere de tekstene de omgir seg med på fritiden. På denne måten vil elevene trolig føle seg mer hjemme i tekstene. Literacyen skal også gjøre elevene i stand til å forholde seg kritisk til budskap de blir presentert for. Elevene skal avslutningsvis kunne skape egne budskap og delta i forskjellige former for medieproduksjon. Gjennom å produsere egne alternativ er tanken at elevene vil få en dypere innsikt i valgene som blir tatt under produksjonen og dermed lettere kunne evaluere og kritisk reflektere over media innhold (Erstad & Amdam, 2014, s. 93).

For å gå tilbake til Neumann og hans syn på forebygging av onlineradikalisering, så har Europakommisjonen (2020) også skrevet om hvordan media literacy kan styrkes for å hindre voldelig radikalisering. Europakommisjonen tar utgangspunkt i at onlineradikalisering kan adresseres ved enten å fjerne støtende innhold fra nettet og sosiale medier, eller ved å redusere etterspørselen etter radikaliserende og ekstremt innhold (European Commission, 2020). Her er kommisjonen samstemt med Neumann i at den mest langsiktige tilnærmingen for å redusere etterspørselen vil være å styrke media literacy og kritisk tenkning hos unge mennesker (European Commission, 2020; Neumann, 2013). De trekker altså frem kritisk tenkning som et eget punkt. I denne oppgaven velger jeg å fokusere på kritisk media literacy, for å bakte inn de delene av kritisk tenkning som jeg mener er relevante for forebyggingen inn i det begrepet.

Forståelsen jeg legger til grunn i denne oppgaven vil dermed være en vid forståelse av begrepet kritisk media literacy. I begrepet legger jeg både de individuelle ferdighetene knyttet til hvordan en forholder seg til medier, og den sosiale delen ved å selv kunne produsere innhold og delta i sosiale praksiser. Fra det kritiske perspektivet trekker jeg på tilgangskompetanse – hvordan få tilgang til tekster og hvilke tekster har en ikke tilgang til (Blikstad-Balas, 2016, s. 30) – ferdigheter i å vurdere tekster kritisk og å kunne ta stilling til andres perspektiver og få tilgang til andres livsverden (Blikstad-Balas, 2016).

Ved å trene opp disse ferdighetene og gi elevene slik kunnskap, vil elevene kunne være bedre rustet i møte med radikaliserende og ekstreme tekster. Elevene vil da kunne besitte den motstandsdyktigheten forbundet med resiliens som er nevnt over.

2.4.3 Klasseromsdiskusjon/deliberasjon

Klasseromsdiskusjonen kan knyttes til den nye læreplanen LK20s tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap. Undervisningen om dette tverrfaglige temaet skal «bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Sitatet viser tydelig hvordan demokratiundervisning kobles med forebygging av ekstreme holdninger og handlinger, som jeg i denne oppgaven knytter tett sammen med radikalisering. Med dette som bakgrunn, vil det være naturlig å tenke at resiliens kan bygges gjennom demokratiundervisning. En slik undervisning vil kunne kobles med alle de fire punktene nevnt i del 2.4.

Demokratiundervisning kan forstås på forskjellige måter. Min tolkning er at det burde undervises *om, gjennom og for demokrati* (Lenz, 2020A). I en slik forståelse av demokratiundervisningen, vil *om demokrati* bety at elevene får innsikt i og kunnskap om institusjoner og prosesser. Denne delen er ment å gi elevene kunnskap nok til å kunne stille seg kritisk til debatter, demokratiske prosesser, og se spenningsforhold som kan oppstå i et demokrati. *Gjennom demokrati* skal la elevene selv få oppleve hvordan demokratiske prosesser kan foregå. I denne dimensjonen er det relevant at elevene opplever å bli hørt og sett, og at deres meninger har reel påvirkning. På den måten vil elevene gjennom å ansvarliggjøres «øke motivasjonen for å tilegne seg relevant kunnskap og finne og lytte til argumenter om saker de selv er opptatt av» (Lenz, 2020A, s. 44). Undervisning *for demokrati* handler om å gi elevene forutsetningene som kreves for å kunne delta i demokratiske prosesser. Disse prosessene kan være både i og utenfor en skolekontekst. Det er også viktig at elevene motiveres til å delta, ikke bare gjøres i stand til det i et gitt scenario hvor de kunne tenke seg å delta. Derfor er det viktig at denne dimensjonen knyttes opp mot ting som betyr

noe for elevene, slik at det skapes motivasjon for deltakelse (Lenz, 2020A). En demokratiforståelse som kan passe godt i klasserommet for å oppnå disse kan være deliberativt demokrati.

Et av hovedpremissene i deliberativ demokratiteori, er at den legger vekt på kommunikasjon som en form for meningsdanning som skjer forut for stemmegiving (Chambers, 2003, s. 308) og utover valg generelt. På denne måten forstås meninger ikke som noe som er forutbestemt, men heller noe som kan formes og endres gjennom diskusjon eller deliberasjon. I deliberativ demokratiteori er meningsutvekslingen mellom innbyggere, og mellom innbyggerne og politikerne med på å legitimere demokratiet. Demokratiet legitimeres altså gjennom at avgjørelser kan rettferdiggjøres for innbyggerne (Chambers, 2003). De to poengene over kan sees som viktige i relasjon til arbeid mot radikaliseringsprosesser. For det første, har elever som opplever avgjørelser som rettferdige mindre sannsynlighet for å føle seg tråkket på, og kan oppleve at de kan påvirke eget liv. For det andre, er et syn på meninger som noe som kan endres en viktig forutsetning, om det skal være mulig å «snu» noen som har påbegynt en radikaliseringsprosess. På denne måten vil en deliberativ demokratiforståelse kunne være en god tilnærming til demokratiundervisning.

McAvoy & Hess (2013) argumenterer for viktigheten av klasseromsdeliberasjon i et amerikansk samfunn beskrevet som politisk polarisert. De skiller mellom deliberasjon og diskusjon ved at deliberasjon er en mer spesifikk form for diskusjon som tar sikte på å løse et spesifikt problem (McAvoy & Hess, 2013, s. 20). Ved å fokusere diskusjonen på slike spesifikke problemer, fremmes demokratiet ved at elevene må tenke over det mer overgripende spørsmålet om hvordan vi bør leve i fellesskap (McAvoy & Hess, 2013, s. 20).

Flere av poengene deres for hvorfor deliberasjon er viktig kan trekkes frem som viktige for å bygge resiliens. Et av poengene er at elever som tillates å diskutere trolig blir mer tolerante og at «(...) å engasjere elever i klasseromsdeliberasjon er viktig for å utvikle demokratiske holdninger hvor folk ser hverandre som politisk likeverdige, verdsetter andre perspektiver, vurderer bevis, og blir bedre informert om de politiske sakene de vil møte i den offentlige sfære» [min oversettelse] (McAvoy & Hess, 2013, s. 19). Som sitatet viser vil klasseromsdeliberasjon – om det holder hva det lover – kunne være godt egnet til å motvirke radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme. Spesielt vil deliberasjon utsette elevene for motstridende argumenter som vil kunne få dem til å se verden på en mer nyansert måte som åpner for dilemmaer og tvil.

For å lykkes med denne formen for deliberasjon, må visse kriterier ligge til grunn. Sætra (2020) utforsker hvordan kontroversielle temaer kan diskuteres i klasserommet og

finner at gode diskusjoner muliggjøres av et godt læringsmiljø. Et slikt læringsmiljø er ifølge ham avhengig av tre forutsetninger. Disse forutsetningene er: gode relasjoner, normer for interaksjonen og god tilrettelegging for og moderering av diskusjonen (Sætra, 2020, s. 346). Her kan både relasjonene og normene sees i relasjon til poengene jeg har brukt i del 2.4.1. Når det kommer til tilrettelegging, kan dette sees opp mot kritisk media literacy i kraft av at elevene trolig burde lese seg opp før diskusjonen finner sted. Et poeng som trekkes frem er at modereringen av diskusjonen burde føre til at elevene ikke ser på diskusjonen som en konkurranse hvor det handler om å vinne over de andre, men heller som et verktøy for å lære (Sætra, 2020, s. 353).

I denne oppgaven skiller jeg i utgangspunktet ikke mellom diskusjon og deliberasjon. Det begrunner jeg med at det etter mitt skjønn ikke er veldig klare skiller mellom diskusjon og deliberasjon, og at det ikke ble gjort noe skille mellom dem i intervjuene. Jeg velger heller å fokusere på potensialet som ligger i begge disse når det kommer til styrking av resiliens.

3. Metode

I dette kapittelet presenterer jeg hvilke metodiske valg som ligger til grunn i oppgaven.

3.1 Valg av tilnærming

For å svare på problemstillingen jeg har formulert i denne oppgaven fremstod det som naturlig å komme tett på lærerne, og deres opplevelser og tanker. For å få til dette valgte jeg å benytte en kvalitativ tilnærming for å komme tett på informantenes erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13).

Opprinnelig var tanken å forsøke å ha en form for metodetriangulering. Den første ideen var å supplere intervjudata med spørreundersøkelser. Dette valgte jeg å gå bort ifra, fordi det å utvikle en god spørreundersøkelse som ville gi svare på mine forskningsspørsmål, ville være for tidkrevende. Det ville også være vanskelig å operasjonalisere internettaspektet og å rekruttere et bredt nok utvalg til en spørreundersøkelse. Derfor slo jeg fra meg ideen om å triangulere på den måten.

Den neste formen for triangulering jeg så for meg, var å kombinere intervjudata med observasjonsdata. Igjen endte jeg opp med å slå det fra meg, fordi temaet jeg forsker på er såpass snevert at det fremstod som lite sannsynlig å få tak i informanter som var villige til å stille til både intervju og observasjon, og som skulle undervise om tematikken i perioden jeg hadde til datainnsamling. Disse vurderingene er i tråd med det Furseth og Everett (2012, s. 129) sier om å ikke gjøre oppgaven for stor. Jeg gikk altså bort fra metodetriangulering og valgte heller å kun benytte intervjudata, fordi det er en godt egnet metode til å belyse informantenes erfaringer og tanker (Dalen, 2011, s. 13). Ved å benytte intervju fikk jeg altså innblikk i informantenes tanker og opplevelser, og kunne få dem til å utdype om noe fremstod uklart. Jeg var også interessert i en metode som lot meg «følge opp interessante spor som dukker opp underveis» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Intervju fremstod derfor som godt egnet for å besvare min problemstilling.

3.2 Intervju

Etter å ha valgt å benytte intervju for å innhente data, bestemte jeg meg raskt for å benytte semistrukturert intervju (Dalen, 2011; Gleiss & Sæther, 2021). Valget av semistrukturert intervju baserte jeg primært på at det er den mest benyttede formen for intervju (Dalen, 2011, s. 26) og dermed fremstod den som en god metode for mitt prosjekt også. Når det er sagt var det flere fordeler ved å benytte denne formen for intervju. Etersom jeg opplevde det som

vanskelig å formulere gode spørsmål som kunne knyttes til oppgaven min var en ustrukturert tilnærming fort utelukket. Derfor var det en trygghet i å ha en intervjuguide å forholde seg til både for å kunne styre samtalen, men også for å forsikre meg om at jeg ikke ble for ledende i spørsmålsstillingen min.

Jeg ønsket heller ikke å bli for låst til kun de spørsmålene jeg hadde utformet, rekkefølgen eller formuleringen i intervjuguiden. Derfor fremstod en strukturert tilnærming litt mer låst enn det jeg ønsket å benytte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79). Som jeg kommer tilbake til i gjennomføringen lå nok mine intervju nærmere det strukturerte enn det ustrukturert.

3.2.1 Utvalg

Utvalget jeg benyttet i denne oppgaven var et strategisk utvalg av seks samfunnsfagslærere, som jobber på ungdomstrinnet i det sentrale østlandsområdet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Bakgrunnen for å benytte de kriteriene var at jeg hadde knyttet intervjuguiden opp mot læreplanen for ungdomstrinnet og at jeg ønsket å gjennomføre intervjuene fysisk. Dermed måtte informantene være innenfor en viss kjøreavstand. Informantene fordelte seg tilfeldigvis etter kjønn, altså tre menn og tre kvinner. Informantene ble rekruttert ved at jeg benyttet et bekvemmelighetsutvalg i kraft av at de var informanter jeg hadde tilgang til. Begrunnelsen var at jeg ville være sikker på å få nok informanter uten at det skulle oppta for mye tid og arbeid. Utvalget mitt er altså en kombinasjon av et strategisk- og et bekvemmelighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 40).

Tre av informantene ble rekruttert ved at jeg kom i kontakt med en portvokter som deretter satte meg i kontakt med informanten. Disse portvokterne gjorde det lettere for meg å komme i kontakt med informantene, men de kan ha påvirket hvilke informanter jeg fikk tilgang til og dermed påvirket dataene jeg endte opp med (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). En av informantene ble rekruttert ved hjelp av snøballmetoden hvor en av de andre informantene satte oss i kontakt rett etter vi hadde fullført vårt intervju. Det var en hyggelig og hjelpsom ting som gjorde min jobb med å rekruttere informanter lettere, men det kan ha gjort det vanskelig å ivareta anonymiteten til disse to informantene i forhold til hverandre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). De to siste informantene ble rekruttert ved at jeg kontaktet dem direkte.

3.2.2 Forberedelse og gjennomføring

Intervjuguiden ble utviklet i tett samarbeid med veileder og tanken var å utarbeide den slik at oppbyggingen ville sikre at jeg ble sittende igjen med noen funn som kunne brukes i oppgaven. For å sikre dette var tanken å ha noen spørsmål som var brede nok til at alle lærerne ville kunne svare på dem. Det første spørsmålet var for eksempel «Kan du fortelle om et opplegg du er/var fornøyd med som omhandlet radikaliseringsprosess, voldelig ekstremisme og/eller terror?». Her var tanken å åpne opp for at informantene selv kunne fortelle om et opplegg de mente handlet om denne tematikken uten å begrense dem på noen måte. Deretter ble spørsmålene gradvis mer avgrenset ved å legge til elementer og grave dypere i opplegget de fortalte om. Denne måten å avgrense spørsmålene på kan sees som å følge traktprinsippet, på tross av at det gikk ganske direkte til oppgavens kjerne (Dalen, 2011, s. 26). Jeg fulgte opp det første spørsmålet med å spørre om informantene tok for seg radikaliseringsprosesser, og deretter om internetts rolle ble belyst i opplegget.

En annen måte jeg forsøkte å sikre funn var ved å knytte enkelte av spørsmålene til den nye læreplanen LK20. Måten jeg gjorde det på, var å koble et spørsmål direkte til et av kompetansemålene som omhandler kilder og algoritmer. Et annet spørsmål ble knyttet til delen «om faget», hvor det står at samfunnsfag skal bidra til forebygging av ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ved å trekke så direkte på læreplanen følte jeg meg ganske trygg på at lærerne ville kunne svare på en utfyllende måte.

Andre hensyn jeg forsøkte å ta under utarbeidingen av intervjuguiden, var at spørsmålene ble organisert tematisk. Denne tematiske oppdelingen gikk først på å fortelle om undervisning de hadde gjennomført knyttet til radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme. Neste tema hadde bare et spørsmål og handlet om undervisning knyttet til kompetansemålet om kilder og algoritmer nevnt over. Deretter var det to spørsmål knyttet til delen «om faget» i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2022) hvor lærerne skulle svare på om de hadde endret, eller ville endre undervisningen sin på bakgrunn av hvordan denne delen er endret. Intervjuet ble avsluttet med fire spørsmål knyttet til forebygging av radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme. Her var også tanken å sikre meg at jeg ville ende opp med noen funn og å hjelpe meg å strukturere intervjuene, slik at jeg kunne være friere i spørsmålsstillingen under intervjuene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82).

Etter at intervjuguiden var utarbeidet gjennomførte jeg et pilotintervju for å eventuelt utbedre intervjuguiden. Den som stilte opp for å la meg pilotere intervjuguiden var selv samfunnsfaglærer ved en ungdomsskole, og oppfylte dermed utvalgskriteriene jeg hadde for

informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Dette gjorde at pilotintervjuet skulle bli så likt de intervjuene jeg ville benytte i oppgaven som mulig. Etter å ha gjennomført pilotintervjuet endte jeg ikke opp med å endre intervjuguiden, men jeg fikk noen tilbakemeldinger på hvordan jeg opplevdes som intervjuer. Tilbakemeldingene jeg fikk gikk på at jeg fremstod som litt lite tydelig i min rolle som forsker i intervjusituasjonen. Jeg forsøkte å være tydeligere i denne forskerrollen, ved blant annet å legge opp til at informantene kunne snakke friere uten at jeg kom med bekreftende og oppmuntrende kommentarer.

Selve gjennomføringen av intervjuene ble, med to unntak, gjort på skolene til de respektive lærerne. Av unntakene så dro jeg hjem til en, da hun var hjemme i permisjon, og den andre kom og møtte meg på Universitetet. Tanken med å oppsøke informantene der de holdt til var todelt. Å møte dem et sted de er kjent ville forhåpentligvis gjøre at de var komfortable, og dermed ville de ha lettere for å svare utfyllende. Den andre grunnen var at jeg tenkte det ville være lurt å la informantene bestemme hvor vi skulle møtes, ettersom de gjorde meg en tjeneste ved å stille opp. På denne måten forsøkte jeg å etablere en relasjon til informantene hvor de opplevde meg som imøtekommende og åpen.

Jeg forsøkte også å fremstå åpen for å gjøre informantene komfortable med å fortelle åpent og ikke oppleve seg vurdert. Forsøket på å fremstå avvæpnende kan ha blitt delvis motvirket av at jeg hadde flere spørsmål som ble knyttet direkte til læreplanen LK20. Disse spørsmålene kan ha ført til at informantene opplevde at jeg vurderte hvorvidt de var «flinke» til å følge læreplanen. Et eksempel som underbygger denne tanken, var da en av informantene sa at det føltes som om hun ikke hadde gjort lekse si. Jeg forsøkte altså å være bevisst rundt relasjonen til informantene både med tanke på hvordan jeg skulle fremstå og hvor vi møttes (Gleiss & Sæther, 2021, s. 89), men enkelte av spørsmålene arbeidet kanskje imot den relasjonen jeg ønsket å oppnå.

Som nevnt innledningsvis i kapittelet ble nok gjennomføringen av intervjuene til tider litt for strukturert. Grunnen til dette var at jeg opplevde selv at min manglende erfaring med å intervjuer og måten jeg normalt oppfører meg i møte med mennesker, fort kunne føre til at spørsmålene kunne bli opplevd som ledende, vurderende eller normative. Dette var en bekymring jeg hadde med meg inn i intervjusituasjonene som gjorde at jeg bevisst holdt litt igjen. Dermed kan jeg ha gått glipp av noen av muligheten til å fordype meg i informantenes tanker fordi jeg ble for opptatt av å stille spørsmålene «riktig». Dette bedret seg ettersom jeg fikk gjennomført flere intervjuer.

3.3 Analyse

I denne oppgaven har jeg benyttet det som kan kalles en abduktiv tilnærming når det kommer til analysearbeidet. Med abduktiv mener jeg altså at jeg både forsøkte å forholde meg til datamaterialet jeg hadde på en empirinær måte, og at jeg hadde med meg kategorier fra teorien jeg hadde lest før jeg intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Jeg ble også inspirert til å lese nye teoribidrag på bakgrunn av ting jeg synes var interessant i intervjuene og vekslet dermed mellom å være teoridrevet og empiridrevet når jeg skulle analysere. Denne måten å gå frem og tilbake mellom å lese teori og tolke empirien tok jeg med meg inn i analysearbeidet. Men før jeg kom så langt måtte jeg transkribere.

Jeg gjorde lydopptak av alle intervjuene ved hjelp av «nettskjema diktafon» som er utviklet av UiO for å sikre dataene og ivareta GDPR reglene. Etter å ha gjennomført intervjuene transkriberte jeg dem fortløpende. Selve transkriberingen tok lang tid, både fordi jeg ikke hadde gjort det tidligere, og fordi lyd kvaliteten gjorde at enkelte deler av intervjuet måtte spilles av mange ganger for at jeg skulle klare å tyde hva som ble sagt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Jeg forsøkte å transkribere ordrett hva informantene sa, og la i tillegg inn tegn for naturlige pauser, ting sagt med humor og deler som ikke lot seg transkribere fordi opptaket var utydelig. Videre forsøkte jeg også å anonymisere så godt jeg kunne underveis i transkripsjonen. På den måten ville transkripsjonene være anonymiserte ved lagring på min private PC og når jeg skrev ut transkripsjonen for å kode materialet fysisk. Siden jeg brukte så mye tid på transkripsjonen, fikk jeg god tid til å få et innblikk i hva informantene hadde sagt. Jeg gjorde meg også tanker om hvordan det som ble sagt passet med teoriene jeg hadde lest. Dermed kan transkripsjonen sees som første del av analysearbeidet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Etter at jeg hadde transkribert et intervju gikk jeg ikke lenger tilbake til lydfilen under analysearbeidet på tross av at det kan være lurt (Dalen, 2011, s. 55). Lydfilene ble slettet for å sikre at konfidensialiteten. Grunnen til at jeg ikke gikk tilbake til lydfilen var fordi jeg selv hadde transkribert intervjuene, og alt jeg opplevde som uklart forsøkte jeg å få klarhet i når jeg transkriberte.

Når transkripsjonen av det enkelte intervjuet var gjort, skrev jeg ut et eksemplar til meg selv som jeg leste gjennom og markerte alt jeg tenkte var relevant. For hver del jeg markerte noterte jeg også ned en kode i marginen som jeg mente beskrev den markerte passasjen. Dette var mitt forsøk på en empirinær koding og endte opp med at jeg hadde 58 forskjellige koder når jeg var ferdig å kode alle intervjuene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 179). Jeg forsøkte også å kvantifisere i hvilket omfang de ulike kodene forekom, ved å telle dem og notere ned antall ved siden av koden på et ark hvor jeg noterte ned alle kodene (se vedlegg 1).

Selv om dette hovedsakelig var en empiridrevet form for koding, ble den også delvis drevet av teoriene jeg hadde lest. Det mener jeg fordi flere av kodene jeg noterte ned ikke var trukket rett ut av transkripsjonen, men heller var ting jeg hadde med meg fra teorien jeg hadde lest tidligere i prosessen. På den måten vekslet analysen min mellom å være empirinær og teoridreven hele veien. Det er en av grunnene til at jeg mener å ha benyttet en abduktiv tilnærming i analysen.

Kodearket jeg hadde laget tok jeg med til fellesveiledning hvor jeg opplevde å få bekreftet at enkelte at kategoriene jeg hadde sett for meg ville være lure å gå videre med. Jeg fikk også forslag om andre kategorier som kunne passe. Dermed endte jeg med å gå tilbake for å lese meg opp på teori innen relasjonskompetanse og inkludering, og forskjellige former for literacy. Etter å ha lest meg opp på disse teoriene endte jeg opp med å fordele analysen min i tre temaer. Disse temaene var relasjonsbygging og inkludering, kritisk media literacy, og diskusjon. Når jeg hadde kommet frem til temaene, gikk jeg gjennom transkripsjonene på nytt og plasserte de kodede sitatene inn i et dokument hvor de var fordelt etter tema. Videre delte jeg de tre temaene opp etter om sitatet var sagt i relasjon til forebygging av eller undervisning om radikaliserings og voldelig ekstremisme. Da sitatene var fordelt og jeg skrev dem inn i analysekapittelet, renskrev jeg sitatene slik at de skulle være lettere å lese. Jeg renskrev dem på en måte som beholdt meningen, men fjernet overflødige ord og uttrykk som ikke var meningsbærende. På den måten presenteres informantene trolig på en bedre måte.

Når det kom til lærernes forståelse av begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme var det ikke en del av intervjuguiden og ble derfor ikke spurt om. Dette er en svakhet ved intervjuene som har påvirket dataene. Jeg har derfor måttet forsøke å trekke ut forståelsen deres ifra svar de ga på andre spørsmål. Informantene ble også gjort klar over at mitt prosjekt handlet om radikaliserings, voldelig ekstremisme og terror, og om denne tematikken ble koblet med internettbbruk. Dette kan føre til at jeg trekker slutninger om deres forståelse som ikke er representativ og at de virker å koble radikaliserings tettere med terror enn de ellers ville gjort på grunn av temaet for oppgaven.

3.4 Forskningsetikk

Før jeg begynte mine forsøk på å innhente informanter søkte jeg om å få prosjektet godkjent fra NSD. Denne søknaden inneholdt informasjon om hva prosjektet skulle handle om, hvem jeg skulle forske på. Videre fortalte jeg hvordan jeg ville anonymisere informantene og ta vare på dataene jeg innhentet fra intervjuene. Jeg tok ikke kontakt med noen av informantene før NSD hadde godkjent min søknad. I søknaden måtte også informasjonsskrivet som skulle følge med samtykkeskjemaet godkjennes. Så når søknaden til NSD var godkjent (se vedlegg 2.) begynte jeg å ta kontakt med de forskjellige informantene gjennom de kanalene nevnt over.

Når det kom til kravet om informert og fritt samtykke så ble dette gitt skriftlig av alle informanter før vi startet intervjuet. Jeg sendte ikke ut informasjonsskjemaet i forkant, men hadde det heller med til hvert intervju så informantene fikk sitt eget eksemplar av informasjonsskjemaet. For at informanten skulle ha mulighet til å lese igjennom informasjonen satte jeg av tid til dette før hvert intervju. Videre forklarte jeg også muntlig hva prosjektet omhandlet, at det var frivillig å delta og at de hadde mulighet til å trekke samtykket. På denne måten sørget jeg for at informasjonen ble gitt på en måte som var forståelig for informantene (Dalen, 2011, s. 101). Dette samtykket ble gitt skriftlig nederst på et eksemplar av informasjonsskrivet. Etersom disse signaturene også er å regne som personopplysninger, har jeg oppbevart disse samlet på et sted hvor kun jeg har tilgang. Om samtykket ble gitt på frivillig grunnlag kan være vanskelig å avgjøre, men jeg velger å tro det. Det kan tenkes at enkelte av portvaktene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41) har forsøkt å påvirke informantene til å stille opp, men det har jeg ikke noe grunnlag for å tenke. Det nærmeste vil kanskje være informanten som ble rekruttert av en av de andre informantene rett etter hen var ferdig med sitt intervju. Dette kan ha blitt opplevd som en form for press til å stille opp, men informanten virket ikke å bry seg nevneverdig. Om samtykket i det tilfellet ble gitt under en form for press har informanten hatt mulighet til å trekke samtykket sitt, men har ikke ytret noe ønske om det. Etter hva jeg vet har jeg ikke vært i noen posisjon til å holde makt over informantene som vil gjøre det vanskelig for informantene om de ikke ønsket å stille opp. Jeg går derfor ut ifra at samtykkene er gitt frivillig.

Kravet om konfidensialitet forsøkte jeg å ivareta gjennom å anonymisere informantene så tidlig som mulig. Allerede under transkripsjonen forsøkte jeg å unngå å skrive stedsnavn eller annen informasjon som ville kunne føre til at informantenes identitet kunne avdekkes. Alle informantene fikk også pseudonymer og deres kontaktinformasjon har jeg skrevet ned for hånd i en fysisk bok slik at det ligger separert fra selve oppgaven. Denne boken har jeg

enten hatt med meg, eller oppbevart på et sted hvor bare jeg har tilgang. På den måten har jeg forsøkt å følge kravet om konfidensialitet.

Når det kommer til egen posisjonaltet er det visse ting som burde nevnes. For det første er jeg noen år eldre enn de fleste jeg studerer med og ganske nær de fleste informantene mine i alder. Dette kan ha ført til at informantene opplevde meg som lettere å åpne seg for enn de ville om jeg var yngre. Det kan også tenkes at min alder ødela litt for mitt ønske om å fremstå åpen og ikke som om jeg vurderte informantenes svar. Min alder i kombinasjon med at jeg trolig kunne mer enn informantene om temaet jeg forsker på, kan ha ført til at informantene forsøkte å fremstå «flinke». Videre er min interesse for tematikken noe som kan fremstå som at jeg tenker at lærerne burde ha med internetts rolle når de underviser om radikaliserings og voldelig ekstremisme. Det kan tenkes at informantene opplevde at jeg mener dette, etter at oppgavens fokus ble gjort klart for dem.

3.5 Forskningskvalitet

Forskningkvaliteten i denne oppgaven har jeg forsøkt å ivareta på flere forskjellige måter. For det første har jeg forsøkt å beskrive hvordan jeg har gått frem for å komme frem til resultatene jeg har. Jeg har beskrevet hvordan jeg kom i kontakt med informantene og hva som lå til grunn for å benytte nettopp dette utvalget og disse informantene. Deretter har jeg også beskrevet analyseprosessen med fokus på koder, kategorier og koblinger til teorien. I siste avsnitt av 3.4 har jeg også beskrevet egen posisjonaltet. Ved å beskrive de forskjellige leddene i forskningsprosessen, er tanken at forskningen skal fremstå som transparent og dermed bidra til å muliggjøre at leseren kan vurdere funnene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

En annen måte jeg har forsøkt å ivareta forskningkvaliteten, er gjennom å se etter funn som strider mot de andre funnene (Creswell & Miller, 2000, s. 127). Disse funnene har jeg presentert i analysekapittelet for å belyse områder hvor det er uenighet mellom informantene. For å finne utsagn som strider mot flertallet, eller områder hvor informantene er splittet, har jeg måttet gå gjennom datamaterialet flere ganger. Det at jeg har gjennomgått materialet gjentatte ganger, kan i seg selv være med å styrke forskningkvaliteten i oppgaven (Patton, 1999, s. 1205).

Etter at jeg var ferdig med transkripsjonen av intervjuene, lot jeg informantene få lese gjennom for å se om de opplevde at transkripsjonen gjenga det de selv opplevde å ha svart i intervjuet. Dette var tenkt som en form for «member checking» (Creswell & Miller, 2000, s. 127) hvor informantene hadde mulighet til å kommentere om de opplevde noe som feil i

transkripsjonen. Informantene fikk kun tilsendt transkripsjonen av sitt intervju og har ikke sett hvordan jeg tolker utsagnene eller benytter sitatene i min argumentasjon. Dermed er det kun hva informantene har sagt som har blitt kontrollert av informantene selv. Det var i tillegg kun en informant som svarte på henvendelsen. Så dette forsøket på å heve forskningskvaliteten kan vurderes som begrenset, men alle informantene hadde i det minste muligheten til å komme med innvendinger på transkripsjonen.

4. Analysekapittel

I dette kapitlet presenterer jeg svarene informantene ga under intervjuet. Disse svarene brukes så til å belyse hvordan jeg tolker lærernes forståelse av begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme. Deretter bruker jeg svarene til å belyse hvordan informantene tenker at forebygging i skolen kan foregå. Til slutt brukes svarene til å analysere hvordan de underviser om disse temaene, og i hvilken grad internettets rolle blir belyst.

Som jeg understreker i teorikapitlet, er skillet mellom *forebygging av og undervisning om*, etter min oppfatning ikke et klart skille. Grunnen til at jeg likevel skiller mellom disse i analysen, er for å vise hva lærerne svarte under intervjuet, hvor det ble gjort forskjell på nettopp forebygging og undervisning. Dermed er sitatene i delen om forebygging i all hovedsak hentet fra spørsmålene som omhandlet forebygging, og sitatene om undervisningen er hentet fra spørsmålene om undervisningen. Et poeng for meg er at undervisning om radikaliserings og voldelig ekstremisme, også kan sees som en form for forebygging, fordi det kan styrke elevenes resiliens. Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonsdelen.

4.1 Hvordan lærerne forstår radikaliserings og voldelig ekstremisme

For å belyse lærernes *forebygging av og undervisning om* radikaliserings, voldelig ekstremisme og terrorisme, er det relevant å belyse deres forståelse av begrepene. Som nevnt i metoddelen var ikke dette en del av intervjuguiden. Lærerne ble dermed ikke bedt om å fortelle om sin forståelse av begrepene. Dette fører til at jeg må forsøke å trekke ut deres forståelser fra svarene de har gitt på andre spørsmål. Det burde også nevnes at lærerne var klar over at mitt prosjekt koblet de tre begrepene sammen, noe som igjen kan ha formet svarene deres.

Når lærerne snakker om radikaliserings, så kobler de det veldig fort opp imot enten 22. Juli, terroren i Bærum begått av Philip Manshaus, eller de som har reist for å slutte seg til IS. Slik ser det ut som om lærerne i hovedsak kobler begrepene opp mot de mest alvorlig og negative forståelsene av begrepene. Et eksempel på denne forståelsen kan sees i svaret som ble gitt av Thomas da han ble bedt om å beskrive et opplegg han hadde gjennomført som omhandlet radikaliserings, voldelig ekstremisme og/eller terror.

Thomas: (...) Vi hadde egentlig mye fokus på å forstå en radikaliseringsprosess og hvordan mennesker påvirkes av ekstreme holdninger i samfunnet. Og i den forbindelse så tok man 22. Juli som utgangspunkt, hvor elevene på en måte fikk innsikt i hvordan radikaliseringsprosessen foregår med personen bak terrorangrepet som et eksempel

Her ser det ut til at Thomas trekker en kobling mellom radikaliseringsprosesser og terroren som skjedde 22. Juli. På en annen side kan utsagnet også tolkes som at hva som er ekstreme holdninger, ikke direkte kobles mot de voldelige handlingene radikaliseringsprosessen førte til, men heller hvordan slike ekstreme holdninger kan påvirke og forsterke en radikaliseringsprosess. En annen faktor som spiller inn på lærernes forståelse av radikaliseringsprosessen er at det er visse sårbarhetsfaktorer som spiller inn i prosessen. Av sårbarhetsfaktorene som nevnes av Lenz (2020) og Borum (2010) så ser det ut til at behovet for tilhørighet og å unngå utenforskap er det som blir mest fokusert på av lærerne. Et eksempel på det kan sees i dette utsagnet fra Victoria.

Victoria: Det er jo ensom[het]. Det er jo det som har vært i Norge. Ensomme mennesker som har funnet et fellesskap på internett. Jeg tenker jo at internett har spilt en rolle der, men jeg tenker jo ikke at det er internett som er årsaken. Det ligger jo noe [bak], det er en grunn til at du søker de stedene på internett. Så jeg tenker jo at når jeg skal undervise om det så kommer jeg til å legge hovedvekt på utenforskap. At det handler om folk som ikke føler tilhørighet og som finner den tilhørigheten på internett da. (...) Så sånn tenker jeg at internett er en slags utløsende faktor. Mens det finnes jo underliggende årsaker til det da. Det er ikke hvem som helst som søker opp sånne ting.

Jeg tolker det Victoria sier som at hun tenker at det må ligge visse sårbarhetsfaktorer til grunn for at noen oppsøker ting på nett som kan føre til radikaliseringsprosesser eller at de radikaliseres ytterligere. Her viser hun til sårbarhetsfaktoren utenforskap som hun tenker fører til at personer kan søke tilhørighet på internett og gjennom denne tilhørigheten kan oppleve å bli radikalisert. Dette ser ut til å passe godt overens med sårbarhetsfaktorene nevnt over (Lenz, 2020; Borum, 2010) og med mekanismene kompensasjon, isolasjon og ekkoeffekt knyttet til onlineradikalisering (Mølmen & Ravndal, 2021, s. 2). Denne forståelsen, da spesielt delen om utenforskap som en sårbarhetsfaktor, ser ut til å deles av de andre lærerne og passer godt med den forståelsen jeg legger til grunn i denne oppgaven. En annen informant, Christian, trekker

på en historisk hendelse og person, før han kobler radikaliseringsprosesser til Anders Behring Breivik og Philip Manshaus.

Christian: I en time prøvde jeg egentlig å knytte bånd mellom Vidkun Quisling i kontekst av hans radikalisering under andre verdenskrig, via Behring Breivik og Philip Manshaus. (...) Anders Behring Breivik og hans radikaliseringsprosess, den er selvfølgelig veldig ekstrem. [Anders Behring Breiviks radikalisering] blir jo veldig ekstremt tilfelle som jeg tror kanskje elevene, hva skal jeg si, skjønner bare er helt «koko». Så jeg tror Philip Manshaus hadde vært et tankesett, nei eksempel som elevene kunne lært mer av. Både fordi han var yngre, nærmere dem selv i alder, fra Bærum. La oss kalle det en normal gutt.

Slik jeg leser dette sitatet så kobles radikaliseringsprosessene med alvorlige hendelser som elevene bør ha en viss kjennskap til. Dette gjøres sannsynligvis for at elevene skal kunne forstå hva som ligger bak radikaleringen og for å ha konkrete eksempler å vise til. Hvis undervisningen om radikalisering i hovedsak benytter disse eksemplene kan det fremstå for elevene som at en radikaliseringsprosess er en enveis gate og ikke en prosess som kan «stoppe eller snu på forskjellige tidspunkter» (Lenz, 2020). Om dette er Christians forståelse av radikaliseringsprosesser eller om det bare fremstår sånn er vanskelig å vite, men det kan fremstå sånn for elevene.

Christian ser også ut til å gradere hvor ekstrem han oppfatter at de ulike prosessene har vært, med bakgrunn i utfallet av handlingene de utførte. En slik gradering tyder på en forståelse av radikaliseringsprosesser som individuelle prosesser som vil forløpe seg ulikt. Dette ser ut til å være en forståelse som stemmer godt overens med måten de andre lærerne forstår radikaliseringsprosesser. Forståelsen av radikaliseringsprosesser som noe mangefasettert finner vi også i dette utsagnet som Michael kommer med.

Michael: (...) radikaliseringsprosesser er jo, det er på mange måter litt vanskelig å ha håndfast. (...) Radikaliseringsprosess kan være så mangt. Det kan være ting man har opplevd som er helt privat som man har opplevd helt alene som er sant for en, men det er jo en subjektiv fortelling videre. Hvor kommer dette hatet fra? (...) Det er dette vi vet om Breivik og Manshaus. Er det noe som gjør at det er større sjans hvis du er ung etnisk norsk mann fra Oslo vest, at du havner i et system der en eller måte gjør dette okay? Det er vel abstrakt (...)

Michael trekker frem at radikaliseringsprosesser kan være vanskelig å undervise om, fordi han oppfatter dem som subjektive prosesser som er vanskelig å definere konkret hvordan forløper seg. Dette stemmer godt overens med forståelsen om at det ikke finnes én, men mange forskjellige radikaliseringsprosesser, som jeg legger til grunn i denne oppgaven og måten de andre informantene ser ut til å forstå disse prosessene.

4.1.1 Tenker lærerne at det er deres ansvar å motvirke radikalisering?

I forlengelsen av hvordan lærerne forstår radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme, spurte jeg om de anså det som sitt ansvar å hindre radikalisering hos elevene. På det spørsmålet var det bare Christian som svarte ja, noe han begrunnet med at foreldrene ikke er til å stole på i den type spørsmål og dermed faller ansvaret på læreren. De andre lærerne ser ut til å mene at det ikke er lærernes ansvar, men at de på lik linje med alle andre har et ansvar og at rollen som lærer kanskje gir større muligheter for å påvirke. Josefine illustrerer holdningen som ser ut til å være rådende blant de fleste lærerne når hun sier

Josefine: Ja, vi har jo et delansvar. Vi lærer dem jo opp til å bli gode samfunnsborgere. (...) De skal være skolevenner og medborgere. Så de skal jo lære å bli en godt integrert del av samfunnet. Så det er jo like my vårt ansvar, som foreldrenes ansvar, som samfunnet ellers sitt ansvar. Men det er jo ikke hundre prosent lærerne sitt ansvar.

Her forteller Josefine at hun mener lærerne har en rolle å spille i å motvirke radikalisering, men at lærerne ikke nødvendigvis har noe større ansvar enn andre. Hun fokuserer likevel på inkludering som en av skolens oppgaver, som er godt egnet til å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme, og er i tråd med å bygge resiliens. Her ligger det etter min forståelse en erkjennelse av sårbarhetsfaktorenes rolle i radikaliseringsprosessen, i hvordan hun forstår lærerens rolle i arbeidet for å forebygge radikalisering. Den samme forståelsen ser ut til å ligge til grunn når Victoria svarer på det samme spørsmålet.

Victoria: Nei, jeg mener ikke det er mitt ansvar, men jeg mener at vi som arena er jo den arenaen hvor elevene tilbringer mest tid, kanskje bortsett fra hjemmet. Og hvilket hjem du er født i kan du ikke påvirke, men du kan stå i mye ræva hvis du får tilhørighet til skolen.

Jeg tolker Victoria som at hun mener at hun ikke er ansvarlig for å forebygge, men at hun tenker at læreren har en mulighet utover den andre har, ettersom de tilbringer mye tid med elevene. Det ser igjen ut som om det ligger en forståelse av at det ligger visse sårbarhetsfaktorer til grunn for radikaliserings, og at inkludering vil kunne motvirke disse.

4.2 Relasjonsbygging og inkludering

4.2.1 Som forebygging

Arbeid med inkludering, relasjoner og anerkjennelse ser ut til å være det de fleste av lærerne anser som viktigst, og nevnes av alle lærerne med unntak av Christian når det kommer til forebyggingsarbeid. De fokuserer på litt forskjellige faktorer ved relasjonene, men det ser ut som om det å ha gode lærer-elev relasjoner er viktig for alle. Her kan vi se hvordan Michael trekker frem denne relasjonen som et viktig verktøy i forebyggingsarbeidet.

Michael: Nei det er jo, det er jo det sosialiseringarbeidet da. Da handler det om passe, passe grad av varme, passe grad av forventning, passe grad av at du får til litt, passe grad av at du har visse plikter (...) [at læreren] viser varme, men stiller krav også. Rett og slett, stille krav. Det gjør man i alle fag og i friminuttene. Måten man prater med elevene, utviklingssamtalene, alle de møtene man har med elever gjennom en dag

Her forteller Michael at han anser forebyggingsarbeidet som noe han tenker at ligger i relasjonen mellom læreren og eleven. Han trekker frem hvordan han tenker at relasjonen må bygges på både varme, forventninger og plikter. Dette ser ut til å stemme godt overens med de forholdene som vil kunne påvirke relasjonskvalitet nevnt av Drugli og Nordahl (2013). Videre trekker han frem at relasjonen går utover det som skjer i klasserommet. Tanken om at lærer-elev relasjonen må bygges både i og utenfor klasserommet går igjen hos flere av lærerne. Noen trekker frem at det som skjer utenfor klasserommet kanskje er vel så viktig som det som skjer i klasserommet. Et eksempel på det, er hva Victoria her sier om relasjoner.

Victoria: (...) men jeg tror nesten det er det du gjør utenfor klasserommet som er det viktigste med tanke på forebygging. Det å være en voksen person i klasserommet, ute når man har inspeksjon, men også ellers. Før undervisningen, etter undervisningen. Det å skape en følelse av at vi er et vi. Det synes jeg er veldig viktig, og der spiller vi lærerne en stor rolle. Hvis vi viser at elevene er interessante så oppfører de seg mot hverandre som at de er interessante og. Hvis det er en litt rar elev, og liksom de kule jentene og guttene synes at du [som lærer] er ok liksom, og [læreren] viser de kule jentene og guttene at han som er litt rar han har også noe bra å komme med, eller han er litt kul. Han er spennende å prate med han også liksom. Å skape den der at man er litt nysgjerrige på hverandre og at vi er ulike, men hører sammen

I dette utdraget kommer det frem at Victoria tenker på relasjonen sin til elevene som noe som strekker seg utover klasserommet. Måten læreren oppfatter sin rolle når det kommer til relasjoner med elevene kan sees i lys av det å være «alt» og «ingenting» for eleven på riktig tidspunkt (Sævi, 2013). Læreren ser også ut til å se det som sin oppgave å legge til rette for at det blir gode relasjoner mellom elevene. Denne tilretteleggingen kan kobles med tiltak rettet mot elevens sosiale kompetanse (Drugli & Nordahl, 2013) og med å løfte frem positive egenskaper og evner ved eleven (Sævi, 2013, s. 240). Dette kommer også frem i flere av de andre lærerintervjuene. Michael forteller på sin side om at det ikke alltid er like lett å fokusere på, og løfte frem de positive egenskapene elevene har.

Michael: Hvis det er sann at både Manshaus og Breivik har blitt ensomme ulver, så handler det om å få dem inn i samfunnet. Gjøre det [samfunnet] til et trygt sted å være. Vise at samfunnet er et trygt sted å være og det er jo å være ordentlig med dem (...) Man prøver å være en god rollemodell og være en trygg voksen. Ja, det liker jeg jo å tro at vi er vi lærere, men det er krevende. I visse situasjoner er det jo krevende. (...) Du skal jo alltid prøve å finne noe du liker ved en elev, men det vil være ting elever gjør som er krevende å like og krevende å legge bak seg som lærer. Å være en trygg og god person som inviterer dem inn i samfunnet. Det er en viktig del av det. Noen må du kun invitere en gang også er de inne, mens andre må du invitere gang, på gang, på gang. (...) Det er jo det som er krevende. Å invitere om igjen og om igjen og om igjen. Av og til så makter du ikke å invitere inn hver time. Kanskje går det to uker før jeg makter å invitere inn igjen, enten fordi du ikke har bearbeidet det selv eller ikke funnet en riktig dør inn eller hva det måtte være

Jeg tolker Michael som at han ønsker å fremstå som en person som aksepterer elevene som de er, og i så måte vil opptre i samsvar med måten Mattsson (2019) beskriver empatisk nysgjerrighet. Likevel opplever Michael at det til tider kan være vanskelig å være den som skal invitere inn i samfunnet som han kaller det. Gjennom å være så åpen om det som kan være problematisk ved en tilnærming som empatisk nyfikenhet, men likevel se ut til å forsøke igjen og igjen, fremstår Michael som om han genuint tenker at det er en riktig måte å møte elever i den type situasjoner.

Ved at Michael hele tiden fokuserer på det han beskriver som å få dem inn i samfunnet, forstår jeg ham som at han ønsker å være «alt» for eleven frem til eleven er tilbake i samfunnet, for så bli ingenting når eleven er tilbake i samfunnet og ikke lenger trenger læreren (Sævi, 2013). Her tolker jeg at Michael forstår sin oppgave likt som mange av de andre lærerne også gjør når de beskriver at de legger til rette for inkludering og gode relasjoner mellom elevene. Lærerne kobler viktigheten av tilrettelegging for relasjonsbygging opp mot en forståelse av at det å hindre utenforskap vil kunne ha en forebyggende effekt. Thomas omtaler inkluderingsarbeidet som tverrfaglig når han snakker om kroppsøving som et danningsfag.

Thomas: Vi har jo alltid jobbet med trivsel og skape gode klasse- og læringsmiljøer, og bygger jo opp under de verdiene, og skaper et mikrosamfunn i klassen og skolen. Noe som forhåpentligvis virker positivt i forhold til elevenes evne til å se eventuelt at noen er utenfor. Fange dem inn. Og jeg som kroppsøvingslærer da, ser jo masse potensiale i det faget som et danningsfag og jobber mye for at seksjonen også skal ha fokus på det. For det er jo et læringsmål i det faget at man skal inkludere andre. [Jeg] tenker at det er et fag som har masse potensiale i forhold til danning og kan brukes mye tverrfaglig i forhold til det.

Thomas snakker her om forebygging i lys av sine fag og kompetansemålene de har, og trekker frem hvordan han tenker kroppsøving kan brukes som et ledd i inkluderingsarbeid. Han er den eneste som trekker frem det andre faget sitt i direkte kobling med forebyggingsarbeid, men som jeg kommer tilbake til senere ser det ut som de fleste lærerne tenker på tvers av fagene sine når de tenker undervisning.

Et annet poeng som trekkes frem av flere av lærerne er samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Samarbeidet trekkes frem både generelt som en del av å skape gode relasjoner, men

også som et spesielt verktøy i forebyggingsarbeidet som er rettet mot onlineradikalisering. Under ser vi hvordan Josefine kort ramser opp hvordan lærere kan motvirke radikalisering generelt. **Josefine:** «Bygg gode relasjoner, skole hjem, legg til rette for at alle elevene har det bra. Se dem, kjenne dem, gi dem et sted hvor de føler seg sett og hørt». Gjennom denne oppramsingen ser det ut til at Josefine forstår forebygging av radikalisering som å motvirke sårbarhetsfaktorene som Lenz (2020) og Borum (2010) skriver om. Josefine ser også ut til å ha en lik forståelse av forebyggingsarbeidet som relasjonsbygging, som den Emilie fremmer når hun reflekterer over hvordan man kan forebygge onlineradikalisering.

Emilie: Godt skole-hjem samarbeid da fordi foreldrene skal jo helst være med på laget ikke sant, men det her ja, være bevisst på [hva elevene gjør på nett]. Det er jo gjerne sånn man sier når elevene begynner på ungdomsskolen, at dere [foreldrene] må vite hva de er inne på nettsider, følg med ikke sant. Det her litt sånn kleint spørsmålet «hva har du gjort på nettet i dag?», men det at man viser at man bryr seg

Jeg tolker sitatene som at både Emilie og Josefine ser på samarbeid med hjemmet som en viktig forutsetning for å kunne skape gode relasjoner med eleven, for å kunne bedrive god grensesetting og å kunne ha en oversikt over hva elevene foretar seg på nett. Emilie ser ut til å tenke at det relasjonelle også er viktig når det kommer til onlineradikalisering. Dette stemmer godt overens med det Mølmen og Ravndal (2021) skriver om onlineradikalisering.

Jeg har her forsøkt å vise hvordan lærerne forstår sin rolle i forebyggingsarbeidet som en måte å legge til rette for inkludering og å hindre utenforskap gjennom å bygge gode relasjoner til elevene. Dette var et fokus fem av seks lærere nevnte da de ble spurt om hvordan de kunne hindre radikalisering.

4.2.2 I undervisningen

Flere av lærerne kobler undervisningen om radikalisering og voldelig ekstremisme til den overordnede tematikken konflikter. Victoria forteller at det å ta utgangspunkt i radikalisering i konflikter andre steder kan virke fjernt for elevene. Hun forklarer at hun heller ville koblet det mot noe som er nærmere for elevene, for at det skal oppleves som relevant. Etter å ha trukket frem et undervisningsopplegg om flyktningereisen og årsaker til den, spurte jeg om hun underviste om radikaliseringsprosesser i opplegget. Til det svarte hun.

Victoria: Nei ikke det, egentlig ikke fordi at det. Vi tok mer for oss konflikten og konsekvensene. Selve radikaliseringsprosessen, det er så fjernt. Det tror jeg heller jeg ville undervist om, radikalisering her i Norge med Breivik, og Manshaus, og nå også i Kongsberg. Og utenforskap tror jeg at jeg ville koblet det på. Også heller undervist om det i temaene som et, skilt det fra Midtøsten

I dette sitatet sier Victoria at hun ønsker å gjøre kunnskap om radikaliseringsprosesser mer tilgjengelig og forståelig for elevene, slik at de ikke tenker på radikalisering som noe som bare skjer «der borte». For å gjøre dette, benytter hun konkrete eksempler som er nærmere elevene i tid og rom. Videre sier Victoria at hun ønsker å koble undervisning om radikalisering med utenforskap. Å trekke den koblingen ser ut til å bygge på en oppfatning som deles av flere av lærerne, om at utenforskap er en viktig sårbarhetsfaktor som gjør en lettere mottakelig for radikalisering. Dette stemmer godt overens med hva Lenz (2020) og Borum (2010) skriver om sårbarhetsfaktorer.

Den forståelse Emilie viser i sitatet under, når hun forteller hvordan hun tenker at lærere burde forholde seg til problematiske utsagn, kan se ut til å skille seg litt fra flere av de andre lærerne. I lys av delen «om faget» i den nye læreplanen LK20 som sier: «Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette» (Utdanningsdirektoratet, 2022) kan hun tolkes som at hun mener lærere burde ha en streng tilnærming til slike ytringer. Etter en litt lengre passasje sier hun dette.

Emilie: Hvordan [læreren] snakker til et helt klasserom og hva tillater vi [lærere] av kommentarer. Altså at vi hele tiden slår ned på negative ting (...) [hva du] tillater i klassen din eller på skolen din. Hva vil da skje på det nettet når [læreren] ikke er til stede? Altså, det her å være gode forbilder for hvordan vi snakker om andre og med andre er jo superviktig

Emilie har her et ønske om å fremstå som et godt forbilde for elevene og gjennom det skape lærer-elev relasjoner. Denne måten å fremstå som et godt forbilde på, passer godt med enkelte av forholdene nevnt av Drugli og Nordahl (2013). Emilie trekker også frem en idé om at elevene trolig vil tillate seg mer på nett enn de vil i klasserommet. Jeg tolker henne som at hun ønsker å hindre at elever går for langt på nett, og tenker at å forby det, eller «slå ned på

det» i klasserommet vil ha en slik effekt. Den forståelsen ser ut til å stå i kontrast til både teoriene om empatisk nysgjerrighet (Mattsson, 2019) og den utvidede forståelsen av nulltoleranse (Lenz & Moldrheim, 2019) beskrevet i teorikapittelet.

En forståelse som trolig vil være mer i tråd med forståelsen av inkludering og relasjonsbygging jeg benytter i denne oppgaven, er den Thomas viser når han forteller om hvordan han er vant til å jobbe. Han forteller at han ønsker å fokusere på måten Norge som nasjon reagerte i lys av terroren 22. Juli, fordi han mener det kan hindre polarisering. Jeg tolker det som at å hindre polarisering vil kunne skape inkludering og dermed hindre utenforskap.

Thomas: Fra min side så er jeg vant til å ha mye fokus på å forstå terroristen. Altså det å forstå at mennesker kan få den type holdning og den type tanker. Så jeg synes på en måte det er viktig, og hadde mye fokus på det og knyttet også det opp mot måten Norge kanskje reagerer på (...) nei knyttet det litt mot måten Norge reagerte på i etterkant av den situasjonen [22. Juli] og at det på en måte er viktig da for et samfunn, for at det ikke skal bli for polariserende (.) at man viser forståelse ovenfor, ja andre mennesker

Thomas snakker her om hva han synes var bra og eventuelt ville videreutviklet med opplegget han hadde gjennomført om 22. Juli. Han forteller at han fokuserer på å kunne forstå personen bak terrorhandlingen. Dette kan kobles opp mot forståelsen jeg knytter til kritisk media literacy og hvordan elevene kan få innblikk i andres perspektiv og livsverden (Blikstad-Balas, 2016). Videre trekker Thomas linjen til hvordan Norge reagerte på terroren og fokuset på inkludering for å unngå polarisering. Dette tolker jeg som at Thomas benytter en undervisning som styrker elevenes literacy, for å skape forståelse for at inkludering kan motvirke polarisering og potensielt også radikaliserings.

4.3 Kritisk media literacy

4.3.1 Som forebygging

Selve literacy begrepet nevnes ikke av noen av informantene, men de fleste nevner ting som faller innenfor min forståelse av begrepet når de snakker om forebygging. Disse tingene nevnes i all hovedsak når lærerne blir spurt om onlineradikalisering. Flere av lærerne snakker om det å gi elevene kunnskap og forståelse som en måte å forebygge på. Videre nevner de kildekritikk som et viktig verktøy. Sist, men ikke minst, nevnes det å forstå hvordan internett kan påvirke personer og ha en innvirkning på en radikaliseringsprosess. Christian, som ikke nevnte relasjoner i sin forståelse av hvordan motvirke radikalisering, er veldig opptatt av alle de ovennevnte delene av kritisk media literacy når han snakker om forebygging. Han snakker for eksempel om viktigheten av at elevene forstår at de hele tiden påvirkes av algoritmer, som kan føre til at de kun får et perspektiv på ting.

Christian: (...) så er det selvfølgelig kildekritikken som er ekstremt viktig, også være bevisst. Være bevisst på at de lever i algoritmer. Sånn at de må forstå at de blir bombardert med de samme meningene gang på gang på gang, og at det over tid vil påvirke også deres egne meninger.

Christian understreker viktigheten av å forstå at algoritmene som foreslår ting til oss ofte vil fremme de samme synspunktene flere ganger. Jeg tolker ham som at han mener måten algoritmene gir oss forslag, fører til at vi alle på en måte lever i våre egne små ekkokamre, og kan oppleve den ekkoeffekten som nevnes av Mølmen og Ravndal (2021). Thomas nevner nettvett som en generell del av forebygging av onlineradikalisering, og at han mener forståelsen av hvordan en radikaliseringsprosess kan se ut er viktig som forebygging.

Thomas: Vi vet jo at det foregår veldig mye på mobiler, og at det er ekstremt mye man ikke fanger opp og får vite om. Så akkurat den delen der er krevende. Vi har fokus på nettvett, og vi har jo fokus gjennom den tematikken jeg har pratet om. At elevene skal få en forståelse av hvordan en sånn [radikaliserings]prosess fungerer og at man da kanskje kan se den komme selv

Tanken til Thomas ser ut til å være at ved å gi elevene en forståelse av hvordan en radikaliseringsprosess fungerer, vil kunne virke forebyggende. Dette vitner om en forståelse av radikaliseringsprosesser, som noe som kan stoppes eller snus slik som Lenz (2020) argumenterer for at den kan. Det ser også ut som om han tenker at det kan være en prosess som kan skje ubevisst og kanskje mot personens vilje. Når det kommer til forståelsen av radikaliseringsprosesser og da spesielt på onlineradikalisering så er dette et tema lærerne ser ut til å være delt i om de trenger mer kompetanse på. Christian og Victoria er de to som mener at de selv mangler kompetanse og er tydelige i sine svar når det kommer til om de mangler kompetanse. På spørsmål om han føler at han har nok kompetanse når det kommer til internets rolle i radikaliseringsprosesser svarer Christian

Christian: Nei. [Jeg] lurer jo på for eksempel om ungdomsskoleelever klarer å komme seg inn i Dark web. Det er noe jeg lurer på. Jeg klarer ikke å se for meg at de gjør det, men svaret er sikkert ja, de finner frem. De er dyktige, og på videregående så er det garantert [at de kommer seg inn på Dark web], der er det mange som er datakyndige og kan sikkert komme seg inn hvor som helst. Så svaret på det [om han har nok kompetanse] er jo et dundrende nei.

Christian er den av informantene som er tydeligst på at han mangler kompetanse. Jeg tolker det som at han mener at kompetansen han mangler er kunnskap om elevenes evner når det kommer til å navigere internett og deres tilgangskompetanse. Victoria er den andre informanten som er tydelig på at hun opplever å mangle kompetanse. Hun har også fokus på tilgangskompetanse, men er opptatt av hun selv mangler en slik tilgangskompetanse i stedet for å lure på om elevene besitter denne tilgangskompetanse.

Av de resterende informantene så er det bare Emilie som svarer at hun opplever å ha kompetansen som kreves når det kommer til hvordan internett påvirker radikaliseringsprosesser. Hun ser på sin side ut til å tolke spørsmålet mindre i retning tilgangskompetanse og har et større fokus på å forholde seg kritisk til kildene.

Emilie: Altså internettpåvirkning der tenker jeg at jeg kan mye. For da jeg var helt ny lærer, jeg husker ikke hvilket prosjekt det var, men da fikk vi en oppvekker for det var jo akkurat når det begynte å bli litt vanlig å ha PC og at man kunne søke opp informasjon på nettet. Selv hadde jeg jo hatt veldig lite av det her på studiet, men da (...) [hadde vi et opplegg hvor elevene] skulle fokusere på Vigrid. (...) hvis du bare leser noen ting så kan det [Vigrid] jo høres litt interessant ut. Hvis du ikke går bak hva de egentlig mener. Da var det sånn, ja [at en elev begynte] å snakke om Vigrid i sånn positiv setting og da ble jeg liksom OH, stopp opp. Etter den opplevelsen når jeg var ganske nyutdannet føler jeg [meg] litt flink til å hele tiden komme med de her «ok, vet dere hva? Vi må lese hvem er det her? Hvem er de her som prøver å selge oss den her [måten å se verden]? Kan vi stole på dem? Hvem er de egentlig? Før vi bruker noe fra deres side inn i presentasjonene våre.

Her kan det altså se ut som om informantene tolker innholdet i spørsmålet ulikt, og dermed ender med å svare forskjellig. De resterende tre informantene Michael, Thomas og Josefine, begynner alle svaret sitt med å si at de opplever det som både og. Dette kan skyldes at spørsmålet ble stilt på en måte som var litt for åpen for tolkning. Når det kommer til Thomas og Josefine ser det ut til at de mener at de har kompetansen som kreves, men at denne kompetansen er noe de selv har tilegnet seg og derfor er ikke kompetansen formell. Kompetansen er derfor ikke kvalitetssikret på noen måte.

Thomas: Det er jo ikke noe jeg har tilegnet meg av relevant kunnskap gjennom studier eller via kompetanseutvikling her på skolen. Så det er jo ens eget arbeid og eventuelt de man jobber tettest med, men det er jo klart at man har jo ingen til å kvalitetssikre det arbeidet vi gjør. Den største utfordring i skolen er jo ofte tid. Tid nok til å kvalitetssikre og gå over og gjøre det arbeidet på en god måte. Så både ja og nei kanskje, men det er ikke noe vi har fått noe ekstra kursing i selv om læreplanen har endret seg og stiller større krav til den type undervisning

Jeg tolker Thomas som at han gjerne skulle hatt mulighet til å tilegne seg kompetansen på en mer formell måte, eller i det minste kvalitetssikre at det han og kollegene gjør er bra. Han trekker frem at det er begrensninger når det kommer til hva lærerne rekker av kompetanseheving, i form av tid. Likevel ser han ut til å tenke at han og kollegene har kompetanse selv om denne ikke er formell. Et siste poeng som Christian kommer med, er at

han mener det er viktig med kunnskap og forståelse for lærerne også. Han argumenterer for at en slik kunnskap er viktig både for å kunne forebygge selv, men også for å kunne få til et godt samarbeid mellom skole og hjem.

Christian: Vi må heve kunnskapsnivået deres [elevenes], vi må heve bevisstheten deres og til det så trenger vi større kunnskaper selv og større bevissthet selv. Det henger ganske greit sammen det der altså. Det er fristende å si skole hjem samarbeid også, men egentlig tenker jeg at skolen må bare drive på. Også kanskje det hadde vært fornuftig hvis, eller *når* lærerne sitter med høyere kompetanse (...) [så kunne lærerne] sette foreldrene inn i den digitale hverdagen. Da vil du kanskje kunne bevisstgjøre foreldrene som igjen vil kunne følge bedre med på barna sine. Det hjelper lite om læreren begynner å styre med foreldrene før læreren sitter på kompetanse selv

Poengene som trekkes frem illustrerer hvordan Christian forstår heving av lærernes kompetanse som en del av forebygging. Han trekker koblinger mellom hvordan det å øke lærernes kompetanse, kan bidra til å skape et samarbeid mellom skole og hjem hvor økte digitale ferdigheter kan forebygge onlineradikalisering. Sett i lys av hva han uttalte tidligere, kan han tolkes dithen, at styrking av elevenes, lærernes og foreldrenes kritisk media literacy, er en viktig del av forebyggingsarbeidet.

4.3.2 I undervisningen

Når det kommer til literacy i undervisningen, så er et hovedpoeng alle informantene trekker frem kildekritikk. Det ser ut til at det er en felles tanke om at kildekritikk er noe som ikke nødvendigvis har et spesifikt undervisningsopplegg knyttet til seg, men heller er noe elevene alltid skal ha med seg. På denne måten er det naturlig at undervisning om radikalisering, voldelig ekstremisme og terror også inneholder elementer av kritisk media literacy i form av kildekritikk (Blikstad-Balas, 2016; Erstad & Amdam, 2014). Et eksempel på hvordan lærerne tenker at kildekritikken alltid skal med, kan sees i Josefines utsagn.

Josefine: Vi underviser jo ikke direkte om det. Altså sånn har ikke et undervisningsopplegg om kilder, men kildekritikken går jo igjen i alle leddene vi gjør. Elevene må ikke bare sjekke en kilde, de må sjekke to. De må være bevisst hvilke kilder de bruker og kunne fortelle hvorfor de har valgt den kilden og reflekter rundt om det er en pålitelig eller ikke pålitelig kilde

Josefine forteller her hvordan kildekritikk er noe elevene alltid må ha fokus på. Dette illustreres også godt, når Christian forteller at han føler eleven blir så drillet på kildekritikk at de er lei av å høre om det.

Christian: [Jeg] ser det som kompetanse som du fort føler og tror da at vi jobber med hele tiden. Altså uansett hva du gjør da. Elevene er jo dritlei av å høre vi snakker om kilder og at «å ja. Har du bare en kilde på det her da? Det holder ikke. Du må minst ha to, og du må kunne begrunne hva»

Christians utsagn viser at han ser ut til å ha lik forståelse av kildekritikk som den Josefine forteller om. De ser begge ut til å tenke på kildekritikk som noe som skal være en gjennomgående tematikk i undervisningen, men også noe som ikke nødvendigvis får et eget undervisningsopplegg.

En annen måte å undervise om kildekritikk og literacy på, kommer frem når Michael underviser om propagandaen Nazi-Tyskland benyttet under Andre Verdenskrig.

Michael: I Tyskland brukte de plakater som de [elevene] må tyde, «hva var avisen eller plakaten? Hva tenker du den plakaten er?» også må de grave litt og gjøre seg noen tanker da. Og mange av de er jo ganske sånn grove plakater sånn så du forstår liksom. Det er sinte øyne, det er strenge stemmer, det er store mennesker i forhold til små mennesker. Også litt med sånn ordbruk som ellers da. Vi hadde vel noen sånne tekster fra Rwanda, hvor de ble omtalt som kakerlakker og litt sånt

Som Michael forteller her så benytte han eksempler fra Tyskland og Rwanda, for å vise elevene hvordan retorikk kan brukes for å skape et bilde av virkeligheten. Eksempelet han forteller om, kan forstås både som en måte å trene kildekritikk, men også som å styrke literacyen til elevene på andre områder. Elevene vil for eksempel få innsikt i hvordan kombinasjonen mellom bilder og tekst kan påvirke budskapet, og hvordan valg av ord påvirker leseren. Denne bruken av propaganda i undervisningen, kan sees i lys av det kritiske perspektivet fremmet av Buckingham (2006) og Luke (2012) i måten den fokuserer på maktrelasjonen, retorikken og hvordan budskapet blir mottatt av leseren. Bruken av bilder kan også sees som en form for multimodal tekst og dermed passer den sammen med Kellner og Share (2007) sitt syn på literacy. Dette på tross av at de hovedsakelig er opptatt av nyere

informasjonsteknologi, når det kommer til det multimodale. Denne måten å koble propaganda til tematikken, blir kun nevnt av Michael. Emilie trekker på sin side frem at hun mener at kildekritikken alltid hører med og at elevene burde bevisstgjøres på at selv kilder en anser som troverdige har et ståsted.

Emilie: Det er jo uansett hva man jobber med så er jo kildekritikk [viktig]. Det er jo det her med algoritmer. Hvis du er veldig opptatt av en ting, hvordan skal du ikke bare ha en side av historien? Det her [med å] oppfordre elevene til å oppsøke, ikke nødvendigvis radikaliserer [informanten ler] ja ting du ikke burde være på, men at du også [forklarer] at norske aviser og vil være farget av politisk ståsted. Så hvordan kan du da få hele bilde av ting? Jo det er jo det her at du leser ting på nettsider som du normalt ikke [er på]. du liksom lurer algoritmen litt [så den ikke bare gir deg den informasjon fra samme ståsted]

Her trekker Emilie inn algoritmer og hvordan hun tenker at de er med på å gi oss en ekkoeffekt, lik på den Mølmen og Ravndal (2021) skriver om. Hun forteller også hvordan hun tenker at man kan unngå denne ekkoeffekten gjennom å «lure» algoritmen. Jeg tolker dette som at hun mener elevene vil få et bedre og mer nyansert bilde av ting hvis de er bevisste i hvordan de bruker internett og sosiale medier, og at hun dermed forsøker å styrke deres kritisk media literacy.

En annen måte tematikken kan kobles sammen med literacy, er gjennom å få elevene til å se ting fra ulike perspektiv. Når det kommer til å styrke elevenes literacy gjennom å lære å se ting fra ulike perspektiv, lar enkelte av lærerne elevene få forsøke seg på perspektivtaking. Perspektivtaking vil si at elevene skal sette seg inn i hvordan ting kan se ut om man har en annen oppfatning av verden. Et eksempel på dette kommer frem når Victoria forteller om undervisningsopplegget de gjennomførte på hennes skole.

Victoria: (...) vi kjørte det [opplegget] som en storyline. Så elevene fikk identiteter. De ble syriske mennesker og noen fikk identitet som IS-krigere og noen menneskesmuglere noen som liksom skulle flykte. Også både fikk de spise, måtte besøke kvoteflyktningleir, altså de måtte liksom. De lekte jo da, eller det er jo veldig sånn storyline. På en måte leker og får en identitet. Så det jeg er veldig fornøyd med er at vi klarte å gjøre et sånt alvorlig tema til noe elevene synes var gøy. For det skaper motivasjon for veldig mange av de elevene som ikke vanligvis er så skolemotiverte. [De] synes det var gøy å komme på skolen og ha det prosjektet. Liksom, «hva skjer i dag?»»

Victoria forteller her om hvordan de arbeidet med temaet flyktningereisen som er et alvorlig tema, men som endte opp med at elevene synes det var veldig gøy. I dette opplegget var perspektivtaking en viktig del for at elevene skulle få innblikk i hvordan verden kan se ut for andre mennesker med helt andre forutsetninger. Dermed passer opplegget bra med den forståelsen av kritisk media literacy jeg benytter her.

Et siste poeng som viser hvordan lærerne arbeider med kritisk media literacy, men som også kan sees som en form for diskusjon, er opplegget Christian forteller om. Thomas forteller at han også har gjennomført det samme opplegget, eller et opplegg som fremstår likt. Opplegget var tverrfaglig og handlet om å selv finne en hatytring på nett, finne motargumenter og deretter lage en video adressert til avsenderen av hatytringen.

Christian: [I] samfunnsfag og KRLE så har vi jobbet tverrfaglig med det å motsi en hatytring på nett. (...) Som elev så finner du en eller annen form for hatytring (...) Så skal de prøve å sette seg inn i avsenderen av kommentaren sitt motiv. Hvorfor skriver du det du skriver? Hva er tankegangen? Hva vil du oppnå? (...) Produktet du leverer skal være en video som du [eleven] sender til læreren. I den videoen så skal du prate direkte til den som har ytret også skal du prøve å argumentere imot synet til den som har ytret. Først setter de seg inn i den som har sendt hatmeldingen sitt motiv. Også forteller dem eller kommer de med motargumenter på hvorfor de synes det her er feil. Hvorfor de synes det her er galt (...) også prøver de å runde av med å komme opp med konsekvenser. Hva som faktisk kan skje hvis man oppfører seg sånn på nettet.

I opplegget Christian beskriver får elevene både mulighet til å selv navigere seg rundt for å finne en ytring de ønsker å svare på. På den måten vil jeg argumentere for at de arbeider med literacy i form av tilgangskompetanse (Blikstad-Balas, 2016). Deretter setter de seg inn i motivasjon og tankene til avsenderen, og på den måten bedriver de en form for perspektivtaking. Når de så skal svare på ytringen, så skaper de selv et produkt som også vil være med på å bygge opp deres kritisk media literacy, i tråd med det Kellner og Share (2007) argumenterer for. Svaret elevene skal lage vil kunne gi dem innblikk i hvordan deres makt som produsenter vil være med å fremme deres egne biaser i produktet de skaper. De vil også måtte finne argumenter som de tenker kan overbevise avsenderen av den opprinnelige hatytringen om at de tar feil. Å få til å overbevise avsenderen krever at elevene har en viss kjennskap til diskusjon som er neste delkapittel.

4.4 Diskusjon

4.4.1 I undervisningen

Det er kun Michael som nevner diskusjon som noe han knytter direkte sammen med forebygging. Jeg opplever likevel at han forteller om diskusjon som en del av undervisningen og legger til hvordan dette kan virke forebyggende. Derfor er sitatene hans lagt under undervisning. At de andre ikke nevner diskusjon som en del av forebyggingen, betyr ikke at de ikke tenker at diskusjon egner seg til forebygging. Det betyr bare at de ikke nevnte diskusjon i direkte sammenheng med forebygging. Når det er sagt så trekker flere av lærerne frem diskusjon er en metode de benytter i undervisningen. Det er likevel bare tre av lærerne som kobler diskusjon direkte med radikaliserings og voldelig ekstremisme. De tre er, Michael og Emilie, som blir sitert i dette kapitlet, og Victoria som nevner viktigheten av diskusjon avslutningsvis i delkapittel 4.5.

Michael forteller om verdien av diskusjon som verktøy for å kunne få elever til å se verden på nye måter og kanskje endre mening. Et poeng for ham er at han alene ikke ville hatt samme mulighet til å påvirke en enkelt elev som det klassen har under en diskusjon.

Michael: Det er jo et fag som sier at det er viktig at vi prater muntlig og sånn (...) jeg alene kan ikke endre noe når de har foreldre som de går hjem til og får høre det samme om igjen. Hvis du hører fra 20 eller 25 andre rundt deg, at det er litt annerledes enn det du ser på det. Enten ved at du står helt alene [om de meningene]. Et eller annet sted i

det landskapet kan du liksom reise og finne din plass og noe å mene. Det tror jeg er veldig verdifullt og jeg tror det er fryktelig verdifullt og viktig å se det som et muntlig fag, men for å ha en muntlig god prosess må du og ha gode lyttere da (...) det kan godt hende jeg står for det samme når jeg er ferdig å lytte, men [det] kan og[så] hende jeg har [endret meg] om hva jeg mener. Så jeg tenker at sånn kan man være med å jobbe mot ekstremisme da

Utsagnet vitner om at Michael tenker på diskusjon både som et godt verktøy for undervisning og som en måte å påvirke elevene i positiv retning. Måten han tenker at elevene kan påvirkes gjennom diskusjon og ved å lytte til andre synspunkt, stemmer godt overens med tankene Chambers (2003) fremmer om at meningsdanning skjer gjennom diskusjon. Denne muligheten for å påvirke, kobler Michael direkte opp mot forebygging av ekstremisme. Han legger også stor vekt på det å lytte når det kommer til diskusjonen. Verdien av å lytte blir også trukket frem av Emilie, når hun snakker om at ting må belyses fra flere sider før en former meninger. **Emilie:** «Det viktigste er jo det her å lære dem den her, vi må få høre alle sin side av saken før vi former meninger. Ikke sant, det her å kunne stå for de meninger man har selv». Emilie ser ut til å tenke at det er viktig at saken belyses godt, slik at meningene elevene former, er et standpunkt de kan stå inne for ved senere anledninger. For at elevene skal få godt opplyste meninger, må de høre flere sider av saken, altså må de være gode lyttere også. For å legge opp til at elevene skal lytte – ha en god diskusjon – presenterer Sætra (2020) noen forutsetninger som bør ligge til grunn. Disse ser det ut til at lærerne har fokusert på, men det kommer dessverre ikke tydelig frem i intervjuene ettersom jeg ikke fulgte opp. Å ha evner og kompetanse knyttet til det å diskutere, trekkes frem som viktig av Michael. Tanken er at diskusjonen blir god i kraft av at elevene har oppøvd ferdigheter knyttet til hvordan de skal diskutere.

Michael: Det er kjempeviktig å lære seg å debattere og kunne prate med folk på en okay måte. Tåle at folk er uenige med deg, og kanskje etter hvert finne ut av at «okay jeg var ikke helt enig med meg selv engang. Så nå endrer jeg mitt standpunkt på den». Så samfunnsfag og KRLE er fryktelig viktig sånn sett. Det er krise for de elevene som ble sittende hjemme i et eller to år og bare møter synspunktene til seg selv eller foreldrene sine. Det, det er krise. Så ja, definitivt kan det være med på å bidra mot ekstremisme og ja

Michael trekker frem det å debattere og prate på en «okay måte», noe jeg tolker som å ha oppøvd ferdigheter knyttet til å diskutere. Han legger også vekt på det å «tåle at folk er uenige med deg». Jeg kobler det med både det McAvoy og Hess (2013) skriver om at diskusjon kan føre til at man ser andre som politisk likeverdige, og det å kunne håndtere opplevelser av å bli tråkket på (Lenz, 2020). Ferdighetene som skal oppøves kan kobles med bygging av relasjoner mellom elevene, og dermed kan sitatet forstås som at Michael ser diskusjon som et ledd i å skape inkludering i klassen.

Videre fremmer Michael viktigheten av å møte andre meninger enn de elevene selv og foreldrene deres har. Han ser dette som en måte å få elevene til å reflektere over sine standpunkt, og vurdere om de skal endres eller ikke. Dette ser ut til å stemme godt overens med Emilies tanker om diskusjon. På samme måte som McAvoy og Hess (2013) hevder at diskusjon vil kunne hjelpe elevene å vurdere bevis og bli bedre informert om forskjellige saker, ser Emilie ut til å være enig når hun nevner hvordan diskusjon kan benyttes som et ledd i utviklingen av kildekritikk og å få oppdatert elevene på dagsaktuelle temaer.

Emilie: Ja, ikke sant det å bruke dagsaktuelle ting. Også kunne diskutere det ut ifra et samfunnsfaglig perspektiv, og dermed og med kildekritiske øyne. Og gang på gang løfte opp ulike saker. Også av og til gi de sånn «Det her har skjedd. Nå skal du se om du finner ... det her er en stor internasjonal nyhet, prøv å finne den her informasjonen på ei [anerkjent nyhetsside] altså på BBC eller CNN» Ikke sant, hvordan blir ting fremstilt.

Emilie kobler her diskusjon sammen med utvikling av literacy. Å kunne diskutere dagsaktuelle saker, og i tillegg få flere perspektiver på de samme sakene gjennom media, sørger for at elevene utvikler flere ferdigheter på en og samme tid.

I denne delen har jeg trukket frem hvordan lærerne forteller at de benytter diskusjon i arbeidet med denne tematikken. Det ser ut som om de benytter diskusjon som en måte både å hjelpe elevens meningsdanning, og å skape inkludering i klassen. De ser også ut til å ha klasseromsdiskusjoner for å utvikle elevenes literacy.

4.5 Kobler lærerne tematikken sammen med internettbruk

Tematikken radikalisering og voldelig ekstremisme kan som beskrevet over, arbeides med på ulike måter med ulikt fokus. I denne oppgaven har et av spørsmålene jeg har undret meg over, vært om lærerne kobler internetts rolle med tematikken. På direkte spørsmål om de underviser om internetts rolle når det kommer til radikalisering og voldelig ekstremisme svarer alle utenom Michael bekreftende. Selv om Michael først svarer nei, fortsetter han med å beskrive hvordan han har gjort det i KRLE-faget og når jeg spør om han kunne gjort det samme i samfunnsfag bekrefter han at han kunne det. En av måtene lærerne kobler på internetts rolle ser ut til å være at de fleste har undervist om det de kaller ekko-kamre, som jeg forstår som forum som fører til en ekkoeffekt (Mølmen & Ravndal, 2021). Jeg vil påstå at en slik undervisning, kobler radikalisering og voldelig ekstremisme sammen med internettbruk fordi disse ekkokamrene som regel finnes på nett og at de er med på å skape et mer lukket verdensbilde uten rom for nyanser og dilemmaer (Lenz, 2020). I sitatet under trekker Josefine frem ekkokamre, når hun svarer på om hun tar for seg hvordan internett påvirker radikaliseringsprosesser.

Josefine: Ja, for vi har jo snakket om – hva heter det – ekkokamre. Vi har jobbet litt sånn, fortell hva det er og hvorfor man påvirker hverandre og hvilke typer som kanskje trekkes mot disse [stedene på nettet] og at de kanskje finner hverandre i enkelte miljøer på nettet. [At de] er veldig ensomme, usikre [og] har behov for et miljø da. Det er ikke sånn som nynazistene som står på skoleplassen lengre. De er jo på nett.

I sitatet trekke Josefine frem at de har arbeidet med å forstå hva et ekkokammer er, og hvordan de fungerer selvforsterkende på holdninger. Videre forteller hun at hun tenker at det er slik radikalisering skjer nå for tiden, og ikke den oppsøkende rekrutteringen som foregikk mer åpenlyst tidligere, som hun refererer til når hun snakker om nynazister i skolegården. At radikaliseringsprosessen ikke nødvendigvis foregår like åpenlyst som tidligere, kan gjøre undervisning om temaet vanskeligere. Victoria forteller på sin side at hun opplever det som vanskelig å undervise om koblingen mellom radikalisering og internettbruk, fordi hun ikke har førstehåndskjennskap til slike nettstedet hvor radikaliseringsprosessen forekommer. Jeg forstår henne dermed som at hun opplever å mangle tilgangskompetansen (Blikstad-Balas, 2016) som kreves for å kunne belyse problematikken på en god måte.

Victoria: Så hvordan man skal undervise om det? (...) Det er jo vanskelig for jeg kjenner jo ikke til de nettstedene selv. For jeg henger jo ikke der, men kanskje man burde gå inn på noe [og] ta med elever inn på skumle nett[sider] eller noen forum og sånt. Lese mer kommentarfelt og sånn. Kanskje det er litt spennende (...) [men] jeg vet ikke hvor jeg skal begynne å lete. De er unge de jeg underviser, [så] man må trå litt varsom samtidig som man ikke må skåne dem for mye. Man må snakke om vanskelig temaer tenker jeg.

Victoria forteller om en opplevelse av å ikke ha nok kunnskap. Denne opplevelsen stemmer godt overens med det Christian nevnte i del 4.3.1, om hvordan lærerne burde få hevet sin kompetanse når det kommer til onlineradikalisering. Min tolkning er at de begge her snakker om tilgangskompetansen sin, når de forteller om kompetansen som de opplever at kan og kanskje burde heves. Michael har en tilnærming som også kan sees å koble internettbruk med radikalisering, som kan minne om opplegget med å motsi en hatytring som Christian fortalte om i del 4.3.2. I opplegget Michael forteller om, analyserer elevene en tekst av Karpe, som fletter sammen ytringer funnet på nett. Jeg tolker det som en måte å heve elevenes kritisk media literacy. Denne kompetansen heves gjennom at elevene blir bedt om å reflektere over hvem avsender er, hva motivasjonen er og om de selv kunne skrevet noe lignende.

Michael: De [elevene] har analysert en sånn Karpe-låt der de [Karpe] har sydd sammen [teksten] av utsagn som de har tatt fra – Jeg husker ikke helt hva den heter, men det, «Rebel i kjellerleiligheten din» er det den [heter]. (...) Der de har forskjellige sånne uttrekk fra Facebook og fra aviser (...) Den har vi brukt, også har vi analysert den litt også tenkt sånn. «Hvor kommer dette fra? Hvem er det som skriver dette? Hvorfor skriver de det? Har du sett det noe sted? Kunne du funnet på å skrive noe sånt? Kjenner du noen som skriver noe sånt?»

Min tolkning av dette sitatet, er at Michael legger opp til at elevene skal reflektere over de fire komponentene Buckingham (2006) benytter, nemlig representasjon, språk, produksjon og publikum. Oppgaven kan tolkes som å ha mange lag, fordi ytringene kan analyseres i lys av de fire komponentene, både med fokus på hvordan de opprinnelig var tenkt å fungere da de ble ytret, men også hvordan de trolig er tenkt å fungere i låten. På den måten kan elevene også se hvordan de samme ordene kan fremstå forskjellig ut ifra hvem som ytrer den og hvem ytringen er tiltenkt å treffe. Dette opplegget har mange av de samme elementene som

opplegget Christian og Thomas har gjennomført, med unntak av tilgangskompetansen. Så som dette viser, så kobler Christian og Thomas også problematikken sammen med internettbruk i opplegget belyst avslutningsvis i del 4.3.2.

Michael forsøker deretter å trekke analysen videre over i en diskusjon. Han ser ut til å ønske å heve elevenes refleksjonsnivå, gjennom å stille åpne spørsmål som skaper rom for diskusjon. På den måten vil han også kunne benytte diskusjon for å samle trådene for elevene. Jeg tolker dette som at Michael tenker at det er viktig å ikke la elevene sitte igjen etter å ha analysert en slik tekst, uten å få en innsikt i hva de sitter igjen med. At diskusjonen i etterkant av å ha lest den type ytringer en finner i sangen til Karpe er viktig, er noe Victoria også mener. Hun forteller at hun tenker at diskusjonen etter at elevene har lest ting som kan virke radikaliserende eller er ekstremt, er det hun anser som viktigst.

Victoria: (...) Jeg har jo ikke lyst til å sette elevene til å søke etter sånne ting [ekstremistiske forum eller lignende] heller. Da tror jeg at jeg ville funnet en nettside også skal vi inn der og lese litt. Også skal vi diskutere det. Jeg tenker jo at det viktigste du gjør ovenfor elevene er diskusjonen etterpå. Det er den som er viktig. Så om du finner det på internett eller lese[r] et utdrag fra Breiviks manifest for eksempel. (...) Sånne ting tenker jeg at er veldig interessant, men ja jeg mangler litt kompetanse på hvor jeg skal finne sånne ting på nett. Fordi du kan ikke sende elevene ut i den jungelen [internetts mørke sider]. Der må man kanskje være litt voksen og veilede dem litt tenker jeg. Uansett hvor gode diskusjoner man får etterpå så er det. De finner sikkert frem selv, men det er liksom hva skal skolen legge til rette for? Det synes jeg er litt. Jeg ville trådd litt varsomt.

Her trekker Victoria frem mange av elementene jeg har fokusert på, som måter å forebygge og undervise om radikalisering og voldelig ekstremisme. Hun forteller først at hun mener det er viktig å diskutere hva elevene har lest. På den måten ser det ut til at hun tenker at diskusjon vil kunne hjelpe elevene å unngå å få et lukket verdensbilde (Lenz, 2020). Deretter kommenterer hun igjen at hun opplever å mangle kompetanse, når det kommer til tilgangskompetansen (Blikstad-Balas, 2016) som kreves for å navigere deler av internett. Avslutningsvis trekker hun frem at det finnes ting hun mener skolen ikke burde oppfordre til at elevene oppsøker. Hun tenker at læreren burde velge ut hva elevene skal finne, og være «litt voksen» og veilede elevene. Dette tolker jeg som at hun tenker at lærerens rolle også her handler om relasjoner til elevene, og at det er lærerens oppgave å unngå at elevene opplever å

bli utsatt for visse ting i undervisningen. Jeg tolker Victorias ønske om å ikke utsette elevene for visse deler av internett som et forsøk på å unngå at noen elever får en opplevelse av å bli tråkket på og ydmyket, eller en opplevelse av utenforskap (Lenz, 2020; Borum, 2010), som de kunne blitt utsatt for ved å lese enkelte ting en kan finne slike steder på internett.

5. Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg svare på forskningsspørsmålene mine som er:

- Hvordan underviser lærerne om radikalisering og voldelig ekstremisme?
- Hvordan tenker lærerne at de selv og skolen best forebygger radikalisering og voldelig ekstremisme?
- Kobler lærerne forebyggingen av og undervisningen om radikalisering og voldelig ekstremisme med hvordan internett påvirker disse prosessene?

For å besvare disse spørsmålene vil jeg trekke frem funnene som er belyst i analysedelen og koble disse svarene med relevant teori. Om undervisningen om radikalisering og voldelig ekstremisme skal bygge resiliens som en form for forebygging, slik jeg har argumentert for at den kan, så må den som nevnt i del 2.4 føre til at elevene:

1. opplever å kunne påvirke eget liv og det som påvirker ens liv
2. ikke opplever å bli tråkket på og ydmyket, eller lærer å håndtere slike opplevelser
3. opplever fellesskap og å bli inkludert
4. gjøres i stand til å se at verden har nyanser, dilemmaer og at det er rom for tvil

I diskusjonen som følger vil jeg vurdere undervisningen og forebyggingen lærerne beskriver, ut ifra disse fire kriteriene.

5.1 Hvordan underviser lærerne om radikalisering og voldelig ekstremisme?

Lærerne ser ut til å tilnærme seg undervisningen om radikalisering og voldelig ekstremisme på ulike måter. Det er likevel noen fellestrekk ved de forskjellige undervisningsoppleggene. Et fellestrekk er fokuset på terroren som skjedde 22. juli 2011, som nå er skrevet eksplisitt i læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2022) at skal være med i slik undervisning. Det til tross, så forteller to av lærerne at de ikke har undervist om temaet og begrunner det med at de har hatt en viss berøringsangst for temaet. De to lærerne fortalt at de nå kom til å undervise om 22. juli, men at siden den nye læreplanen LK20 var så nylig innført, hadde de ikke undervist med den som grunnlag på det trinnet de tenkte 22. juli terroren passet for. De hadde dermed god grunn til ikke å ha undervist om det etter LK20 trådte i kraft, men virket å anerkjenne at de fint kunne – og kanskje burde – ha undervist om 22. juli terroren med utgangspunkt i den forrige læreplanen også.

Lærerne som har undervist om 22. juli-terroren har gjort det på forskjellige måter, ved blant annet å se en tv-serie produsert av NRK, besøke Utøya eller 22. Juli-senteret, eller se på hvordan Norge som nasjon reagerte på hendelsen. En ting som går igjen hos flere, er at de

underviste om radikaliseringsprosessen til Anders Behring Breivik. I forlengelsen av det, så flere også på Philip Manshaus og hans radikaliseringsprosessen. Med disse radikaliseringsprosessene som utgangspunkt, ble det fokusert på hva som lå bak og kunne føre til at mennesker blir radikalisert. Derfra fokuserte de undervisningen på sårbarhetsfaktorer (Borum, 2010; Lenz, 2020) og hvordan de spiller inn. En forståelse av at det ofte er noen sårbarhetsfaktorer som spiller inn på hvem som blir radikalisert, ser ut til å deles av alle lærerne og påvirker både hvordan de tenker at undervisning og forebygging bør foregå. Denne forståelsen passer godt med tanken om å bygge resiliens mot radikalisering og voldelig ekstremisme.

Sårbarhetsfaktoren som får mest oppmerksomhet av lærerne er utenforskap. Lærerne ser derfor ut til å fokusere mye av undervisningen sin på hvordan man kan hindre utenforskap, og å forstå hva som kan føre til en slik opplevelse av utenforskap. Her er det flere eksempler som tyder på at lærerne tenker at det er viktig å undervise om utenforskap i forhold til radikaliseringsprosesser. Et eksempel kan være det Victoria sa om at hun ville ha koblet radikalisering med utenforskap istedenfor å trekke det inn i opplegget om Midtøsten. Et annet er hvordan Emilie forteller om sin tolkning av å være et godt forbilde og å slå ned på negative ting. Begge disse to vil kunne føre til at elevene opplever et fokus på viktigheten av fellesskap og å bli inkludert, men som jeg har poengtert tidligere vil det å «slå ned på» negative ting også kunne oppleves negativt og føre til mer uønsket atferd. Dette vil jeg komme tilbake til i forebyggingsdelen, og diskutere det i lys av «Nulltoleranse» (Lenz & Moldrheim, 2019) og «Empatisk nysgjerrighet» (Mattsson, 2019), og trekke på det Michael forteller om å invitere inn.

Et annet hovedpoeng som trekkes frem når det kommer til undervisningen er fokuset på kildekritikk. Kildekritikk nevnes av alle lærerne på et eller flere punkter i løpet av intervjuene og kobles av fire direkte til undervisning om radikalisering og voldelig ekstremisme. De to som ikke nevner kildekritikk i direkte sammenheng med tematikken, forteller – på lik linje med de fleste andre – at kildekritikk er noe de alltid har fokus på. Jeg ser dette fokuset på kildekritikk, som en måte å gjøre elevene bevisst på at verden har nyanser, dilemmaer og rom for tvil, og kobler det dermed med punkt 4. i hvordan undervisningen kan bygge resiliens. Det ser altså ut som om lærernes undervisning legger til rette for å bygge elevenes resiliens gjennom et fokus på kildekritikk. Likevel kan det virke som om flere av lærernes fokus når det gjelder kildekritikk, omhandler at elevene skal sjekke flere kilder. Om fokuset på kildekritikk blir snevret inn til å bare handle om antall kilder, så vil dette kunne begrense undervisningens potensiale for å bygge elevenes resiliens.

I denne oppgaven har jeg valgt å bake kildekritikk inn i det større begrepet kritisk media literacy. Her faller kildekritikk inn under de individuelle ferdighetene knyttet til kritisk media literacy. Noen av ferdighetene som kan knyttes til kildekritikk er de fire nevnt av Buckingham (2006), nemlig representasjon, språk, produksjon og publikum. Om lærerne benytter seg av disse ferdighetene, vil elevene kunne vurdere kilder utover å bare se om flere kilder sier det samme. Michael sitt undervisningsopplegg om propaganda i Tyskland før Andre Verdenskrig, er et eksempel på hvordan disse ferdighetene kan oppøves. Det er et opplegg som også tar med seg det kritiske perspektivet på makt, normer og strukturer i samfunnet som Luke (2012) benytter. Om lærerne velger å begrense kildekritikk til kun å ha flere kilder, er mitt argument at det gjør at man kan gå glipp av verdifull læring, i form av å vurdere kilden på andre måter i tillegg. De lærerne som fortalte om at elevene måtte sjekke flere kilder nevnte begge at elevene måtte begrunne valget av kilden. Dette kan tenkes å være i tråd med perspektivene nevnt her, og vil dermed gjøre kritikken overflødig.

Et annet poeng knyttet til kritisk media literacy, er hvordan lærerne benytter perspektivtaking i undervisningen. I Victorias undervisningsopplegg om flyktingereisen, benyttes perspektivtaking på en veldig tydelig måte. Perspektivtaking benyttes også av flere av lærerne, når de forsøker å gi elevene innblikk i hvordan noen kan bli radikalisert eller hvilke tanker som ligger bak en hatefull ytring på nett. En sånn tilnærming er i tråd med det Blikstad-Balas (2016) knytter til perspektivtaking, og kan heve elevenes kritisk media literacy. På den måten kan undervisningsoppleggene som benytter perspektivtaking, være i tråd med punkt 4 nevnt i innledningen til dette kapittelet.

Et siste poeng når det kommer til undervisningen om tematikken er fokuset på diskusjon. Diskusjon blir hovedsakelig nevnt av Michael, Emilie og Victoria, når det kommer til undervisningen om radikalisering og voldelig ekstremisme. De ser alle ut til å ha benytte diskusjon som en måte å hjelpe elevene med å se forskjellige perspektiver på ting før de danner mening, eller som en måte å reflektere over og eventuelt revurdere egne meninger. Undervisningen de nevner vil derfor passe godt overens med det Chambers (2003) skriver om å forstå meninger som noe som ikke er forutbestemt, men heller kan formes og endres ved hjelp av diskusjon. Michael argumenterer også for viktigheten av diskusjon for å kunne tåle at folk har andre synspunkter og er uenige i dine meninger. Dette mener jeg kan føre til at elevene ser hverandre som politisk likeverdige (McAvoy & Hess, 2013), og at det vil ruste elevene for å bedre kunne håndtere opplevelser av å bli tråkket på (Lenz, 2020). Diskusjon vil også kunne benyttes på en måte som gjør at elevene opplever å ha innvirkning på ting som angår dem (Lenz, 2020A). På denne måten vil diskusjon kunne kobles med både punkt en og

to på listen over hva undervisning bør føre til for å bygge resiliens. Det kan dermed se ut som det blant informantene, ligger et potensiale for å utvikle undervisning som bygging av resiliens. Dette begrunner jeg med at det kun er Michael som kobler diskusjon direkte med forebygging, og av de resterende så kobler bare halvparten diskusjon tydelig til tematikken. Videre er det også synd om diskusjon ikke benyttes for å gi elevene reel innvirkning på eget liv i form av å benytte demokratiske prinsipper i klasserommet. Igjen kan det tenkes at lærerne gjør dette, men ikke nevnte det direkte i intervjuene. Jeg anser det likevel som et punkt hvor undervisningen kan utvikles.

5.2 Hvordan tenker lærerne at de selv og skolen best forebygger radikaliserings og voldelig ekstremisme?

Når det kommer til lærernes tanker knyttet til forebygging, er inkludering og relasjonsbygging et tydelig hovedpoeng som skiller seg ut. Denne oppfatningen knytter jeg til punkt to og tre over hva undervisning må føre til for å bygge resiliens. Altså, at undervisningen burde føre til at elevene ikke opplever å bli tråkket på og ydmyket, eller lærer å håndtere slike opplevelser, og at de opplever felleskap, og å bli inkludert. Av lærerne er det kun Christian som ikke nevner inkludering og relasjonsbygging under intervjuet, men han nevner samarbeid mellom skolen og hjemmet, som av de andre sees i sammenheng med relasjonsarbeidet. På denne måten kan det virke som også Christian tenker inkludering og relasjonsbygging, når det gjelder forebygging. Selv om relasjonsbygging og inkludering fremstår som en prioritet for lærerne når det kommer til forebygging, kan det se ut som de har forskjellige forståelser og tilnærminger til dette arbeidet. Et poeng som trekkes frem av flere, er at relasjonsbyggingen som foregår utenfor klasserommet kan være vel så viktig som det som skjer i timen. Som en del av sitatene i del 4.2.1 viser, så forteller både Michael og Victoria om at relasjonsarbeidet skjer både i og utenfor klasserommet. Thomas forteller på sin side om hvordan han mener kroppsøving skal bidra til inkludering, fordi det er et av læringsmålene og at dette kan brukes tverrfaglig. Jeg tolker disse utsagnene som at lærerne ser relasjonen som «tom» (Sævi, 2013), altså at den er noe i seg selv. På den måten ser det for meg ut som om lærerne forstår at sin rolle er å være alt og ingenting for eleven etter behov (Sævi, 2013). Det ser derfor ut som om lærerne sørger for inkludering både ved å gå foran som forbilde og ved å støtte elevene når de trenger det.

Alle de tre utsagnene referert til over, tolker jeg som å passe godt overens med punktene jeg har valgt å fokusere på fra listen til Drugli og Nordahl (2013) som handler om positiv vurdering av relasjonskvalitet. Lærerne har alle et fokus på å skape en opplevelse av at klassen er et «vi» og å «fange inn» eller legge til rette for at elevene selv sørger for at de andre ikke havner utenfor. På denne måten formidler lærerne aksept og varme, utviser sensitivitet, og kanskje mest av alt, retter de tiltak mot elevenes sosiale kompetanse både mot dem som er i fare for å havne utenfor, men også de andre som kan sørge for inkludering. Når det kommer til struktur og grenser tilpasset elevenes atferd og behov, ser det ut til å være noe Michael har fokus på når han snakker om å ha «passe grad av» varme, forventning og at elevene har visse plikter. Som han selv presiserer så handler det om å både vise varme og stille krav. Jeg opplever at Michael her forteller om det han tenker er en balansegang, som kan ligne på den Emilie forteller om når hun fokuserer på hva læreren skal tillate av kommentarer i klasserommet. Selv om det ser ut til å være visse likheter i forståelsen av hvordan læreren skaper relasjoner og inkludering i utsagnene referert til over, ser det også ut til at tankene deres kan stå i kontrast til hverandre som vist i del 5.1.

I utsagnet sitt om at læreren må være bevisst på hvilke kommentarer som er tillatt i klasserommet, og å ha et fokus på å «slå ned på negative ting», ser jeg Emilies forståelse av inkludering som å være i kontrast til «nulltoleranse» perspektivet til Lenz og Moldrheim (2019). Dette tolker jeg som at Emilie tenker at å vise at enkelte ting er uakseptable og ikke kan tillates i klasserommet, vil føre til en holdningsendring hos elevene. Det er sannsynlig at en slik fremtoning ikke vil ha ønsket effekt, og at eleven ikke endrer holdning, men heller flytter atferden til arenaer hvor læreren ikke oppfatter den (Lenz & Moldrheim, 2019). Å slå ned på eller forby utsagn, kan også tenkes å ødelegge relasjonen mellom læreren og eleven som opplever å bli slått ned på. Dette kan føre til at eleven opplever nettopp det utenforskapet som en ønsker å unngå. Om utsagnet som slås ned på er av en art som kan tolkes som ekstremt, kan man ha beveget seg over på sekundærnivået i intervensjonsmodellen (Sjøen & Jore, 2019). På dette nivået foregår tiltak rettet mot elever som ansees som å ha større risiko for å bli radikalisert, og derfor er tøffere. Slike tøffe tiltak har blitt kritisert for å forringe undervisningen og at elevene som opplever å bli mistenkeliggjort velger å tie i klassen. Dermed kan lærerens intensjon om å inkludere og skape et trygt klasserom, ende med at eleven opplever å havne utenfor. Det burde legges til at utsagnet om å slå ned på negative ting trolig ikke handler om å mistenkeliggjøre eleven, men heller handler om å skjerme de andre elevene fra potensielle negative opplevelser. Ved å anerkjenne at intensjonen bak utsagnet ikke var dårlig, men vise hvordan den kan oppleves sånn, kan læreren ivareta behovet for å ta

avstand fra selve utsagnet og ta vare på lærerens relasjon til eleven som kom med utsagnet (Lenz & Moldrheim, 2019). Dette ser ut til å passe bra med det Michael forteller om når han nevner å invitere inn i samfunnet og gjøre det til et trygt sted å være.

Michael forteller om hvordan han tenker at noen elever må inviteres inn i samfunnet gang etter gang. Hans forståelse ser ut til å bunne i en tanke om at det er lærerens ansvar å skape rom for elevene i klassen og samfunnet. Jeg tolker dette som at Michael vil tilnærme seg elever som kommer med problematiske utsagn på en måte han tenker vil hjelpe dem inn i samfunnet, på tross av at det kan være vanskelig. Elever som kommer med problematiske utsagn, kan inviteres inn ved at læreren anerkjenner at intensjonen ikke nødvendigvis var dårlig og dermed lar eleven slippe å måtte forsvare utsagnet sitt. Denne anerkjennelsen, som blir beskrevet over i tråd med tilnærmingene «nulltoleranse» (Lenz & Moldrheim, 2019) og «empatisk nysgjerrighet» (Mattsson, 2019), kan være et godt virkemiddel for læreren. En tilnærming i tråd med disse teoriene vil kunne hindre at eleven får en opplevelse av bli tråkket på eller ydmyket, og vil kunne skape inkludering. Et hovedpoeng når det kommer til relasjonsbygging og inkludering som forebygging, vil være å først anerkjenne at intensjonen ikke nødvendigvis var dårlig, selv om det kan ha blitt opplevd slik av andre. Dette ser ut til å være i tråd med forståelsen de fleste lærerne har.

Et siste poeng når det kommer til lærernes tanker om forebygging er at tre av dem trekker frem poenger jeg kobler med kritisk media literacy. Christian forteller at hans tanker om forebygging er at elevene må gis kunnskap om radikaliseringsprosesser, hvordan de påvirkes av internett og lære kildekritikk. Thomas ser ut til å dele Christians tanker om kildekritikk og kunnskap om radikaliseringsprosesser, mens Emilie også mener kildekritikk er viktig i forebyggingen. Her gjelder de samme poengene som ble nevnt om undervisning som hever elevens kritisk media literacy i del 5.1. Poengene lærerne kom med ble fort knyttet til internett og internets rolle og vil derfor bli diskutert i del 5.3.

5.3 Kobler lærerne forebygging av og undervisning om radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme med hvordan internett påvirker disse prosessene?

Alle lærerne kobler på internets rolle i en eller annen form når de underviser om radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme. På direkte spørsmål om de lager denne koblingen, svarer alle bekreftende på dette. Det ser likevel ut som om de har forskjellige forståelser av hvordan dette gjøres. De ulike tilnærmingene ser ut til å være å fokusere på kildekritikk, å ta

for seg ekkoeffekten som kan oppstå på internett, eller fokusere på at det kan ligge offline sårbarhetsfaktorer til grunn for onlineradikalisering.

Det fremstår som om alle er enige i at kildekritikk er en måte å koble tematikken sammen med internetts rolle. Noen av lærerne forteller at kildekritikk går igjen i alt de gjør, men at de ikke nødvendigvis har et eget opplegg knyttet til å oppøve kildekritikk. Det at lærerne ikke har egne undervisningsopplegg knyttet til kildekritikk kan være en svakhet, men om det går igjen i alt de gjør, vil dette være en styrke. Svakheten ligger i at lærerne kan ta for gitt at elevene er gode på kildekritikk fordi det benyttes ofte, men uten et eget undervisningsopplegg om det kan det tenkes at elevene kun gjentar samme feil. Det er likevel viktig å huske at elevene trolig vil bli bedre drillet i å utøve kildekritikk om det er noe som forventes at de alltid skal ha fokus på. Derfor veies mangelen av et eget undervisningsopplegg muligens opp av gjentatte repetisjoner. Av de som har hatt egne undervisningsopplegg om kildekritikk, nevner flere av lærerne at de har benyttet seg av medietilsynet eller faktisk.no sine opplegg. Gjennom å benytte den type opplegg og undervise direkte om kildekritikk, vil elevene kunne opparbeide seg kompetanse innen kritisk media literacy. Her er det da viktig at elevene får innblikk i hvordan representasjon, språk, produksjon og publikum (Buckingham, 2006) er faktorer som burde vurderes med et kritisk blikk. Å ha et fokus på dette, vil kunne føre til at elevene får et bedre innblikk i at informasjonen de finner på internett er subjektive representasjoner, med bevisst bruk av språk og et publikum i tankene. Ved å gi elevene denne kunnskapen, vil de være bedre rustet i møte med ekstremistiske og potensielt radikaliserende budskap på internett og andre steder. På denne måten vil et slikt fokus på kildekritikk kunne bygge elevens resiliens mot radikalisering og voldelig ekstremisme. Dette er slik jeg forstår at det å redusere etterspørselen etter radikaliserende og ekstremistiske ting på nett, vil kunne hindre onlineradikalisering slik Neumann (2013) hevder.

Undervisningsopplegget Christian og Thomas gjennomførte, hvor elevene skulle motsi en hatytring de fant på nett, har en tilleggsdimensjon i at det får elevene til å produsere noe selv. Produksjon er et av elementene nevnt over, men Kellner og Share (2007) trekker frem flere positive sider ved å la elevene produsere eget innhold. De hevder at det å produsere noe selv vil gi elevene en bedre innsikt i hvor mange valg som tas i produksjonen av materiale og dermed hvor subjektivt dette materiale er. På den måten vil det å produsere noe eget kunne øke elevenes kildekritikk. Kellner og Share (2007) argumenterer også for at det å produsere innhold selv, gjør elevene i stand til å delta i forskjellige debatter og dermed kunne oppleve å ha innvirkning på eget liv. En slik opplevelse av innvirkning på eget liv er punkt én på listen over hva undervisning burde føre til for å bygge resiliens.

Ekkoeffekten som kan oppstå på internett med bakgrunn i at algoritmene foreslår ting som antagelig resonerer med våre meninger og holdninger, og i forum hvor flere har like meninger, blir også nevnt at flere av lærerne. Denne effekten kan forsterke ekstreme holdninger og legitimere vold (Mølmen & Ravndal, 2021). Her trekker lærerne på mange av de samme poengene som når det kommer til kildekritikk. Et poeng som trekkes frem er det å selv søke andre og motstridende kilder. Dette nevnes av flere av lærerne og Emilie illustrerer det godt når hun forteller at hun oppfordrer elevene til å «bryte algoritmen», gjennom å oppsøke andre nettsider enn de vanligvis ville vært på. Josefine trekker på sin side frem at de har jobbet med «hvilke typer som kanskje trekkes mot» slike ekkokamre. Hun sier videre at det ofte er noen som søker tilhørighet på nett etter å ha følt seg alene. Den forståelsen kobler jeg med både kompensasjon og isolasjon fra mekanismene for å forklare onlineradikalisering (Mølmen & Ravndal, 2021, s. 2). Her ligger det en erkjennelse av at det er faktorer som spiller inn som ikke er knyttet til internett, men som får utløp på internett. Derfor må en kanskje også se på offline tiltak for å møte onlineradikalisering. Dette ser det ut som om flere av lærerne også mener. Lærerne forteller altså om en forståelse av at det å møte sårbarhetsfaktorene, og da spesielt unngå utenforskap, også er viktig når det kommer til onlineradikalisering.

Et siste poeng når det kommer til koblingen mellom radikalisering og internettbruk er at flere av lærerne forteller at de er tvilende til egen kompetanse. To av lærerne forteller at de opplever å mangle kompetanse, tre er usikre, mens bare en sier at hen har god kompetanse. Det fremstår for meg som at lærerne som mener at de mangler kompetanse og læreren som mener å ha god kompetanse, har forskjellig forståelse av hva en slik kompetanse innebærer. Læreren som opplever å ha god kompetanse ser ut til å fokusere på kildekritikk. I så måte er nok opplevelsen av å ha god kompetanse velbegrunnet, og med en slik forståelse er det mulig flere av lærerne ville endret svaret sitt. De som opplever å mangle kompetanse ser ut til å fokusere på tilgangskompetanse (Blikstad-Balas, 2016) og at de ikke har kjennskap til de stedene på internett hvor de mest ekstreme holdningene finnes, eller om elevene kommer seg inn på disse. Dette vitner om en forståelse som går dypere inn på internetts rolle i radikaliseringsprosesser. Christian, som er en av lærerne som mener å mangle kompetanse, forteller at han mener at lærerne burde få hevet sin kompetanse når det kommer til internetts rolle i radikaliseringsprosesser. Han begrunner det med at det vil kunne hjelpe lærerne i sitt arbeid, både i undervisningen og når det kommer til å samarbeide med hjemmet med tanke på forebygging av radikalisering på nett.

5.4 Avsluttende betraktninger og didaktiske implikasjoner

Det fremstår som om lærerne har en god forståelse for hva en radikaliseringsprosess kan være og hvordan de kan arbeide for å forebygge radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme. Poengene de trekker frem – både når det kommer til *undervisning om* og *forebygging av* radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme – passer godt sammen med tanken om at det ligger visse sårbarhetsfaktorer til grunn for slike prosesser, og at disse kan forebygges ved å bygge resiliens. Jeg har argumentert for at undervisning som er tenkt å bygge resiliens bør føre til fire utfall. De fire utfallene er at elevene:

1. opplever å kunne påvirke eget liv og det som påvirker ens liv
2. ikke opplever å bli tråkket på og ydmyket, eller lærer å håndtere slike opplevelser
3. opplever fellesskap og å bli inkludert
4. gjøres i stand til å se at verden har nyanser, dilemmaer og at det er rom for tvil

Ut ifra lærernes svar, fremstår det som at de har et godt fokus på å sørge for at eleven opplever fellesskap og å bli inkludert. Her har lærerne gode refleksjoner rundt egen rolle og hvordan de legger til rette for inkludering gjennom relasjonsbygging, både til elever og foreldre, og mellom elevene. Lærerne svarer også godt når det kommer til å gjøre elevene i stand til å se at verden har nyanser, dilemmaer og rom for tvil. De benytter forskjellige metoder som jeg kobler til kritisk media literacy, for å oppnå dette. Når det kommer til punkt to, så er lærerne som nevnt gode på relasjonsbygging og inkludering som kan motvirke at elevene har slike opplevelser, eller lærer å håndtere slike opplevelser. Det kan likevel tenkes at et større fokus på diskusjon og det å godta at man er uenige, ville kunne gjort elevene enda bedre rustet her. Det samme kan sies om å legge opp til at elevene opplever å kunne påvirke eget liv og det som påvirker deres liv. Her vil et fokus på kritisk media literacy, kunne støtte elevene i en slik opplevelse, men diskusjon vil trolig være et enda bedre verktøy. Det at bare Michael trekker frem diskusjon som egnet til forebygging, og kun halvparten av informantene kobler diskusjon direkte med tematikken i undervisningen, tolker jeg som en mulig svakhet. For å gi elevene en opplevelse av å kunne medvirke i skolehverdagen vil diskusjon, og den demokratiserende funksjonen diskusjon kan ha, være et godt virkemiddel. Derfor ser jeg diskusjon som et punkt hvor det er rom for forbedring, når det kommer til undervisning om og forebygging av radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme.

Formuleringen i LK 20 som sier at «Samfunnsfaget skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygging av ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme.» (Utdanningsdirektoratet, 2022) kan fortolkes som en form for sikkerhetstankegang som beskrevet i del 2.3.3. Om dette var tilfelle, kunne det forringet

undervisningen og mulig ført til utenforskap for enkelte elever. Med bakgrunn i mine funn ser det ikke ut til at en slik bekymring er velbegrunnet. Begrunnelsen for det er at lærerne forstår sin rolle i dette arbeidet på en måte som er i tråd med primærforebygging og styrking av resiliens. Derfor fremstår formuleringen uproblematisk, hvis forståelsen mine informanter viser også gjelder andre samfunnsfagslærere.

Det ser altså ut som at lærerne har en god forståelse for hvordan de skal bedrive både *undervisning om* og *forebygging av* radikaliserings og voldelig ekstremisme. Likevel kan det tenkes å være en idé å legge til rette for å heve kompetansen til lærerne når det kommer til internetts rolle i radikaliserings. Her også fremstår det som om lærerne gjør en god jobb, men om de selv opplever å mangle kompetanse kan det være lurt å gjøre noe for å endre den opplevelsen.

For å presisere, så fremstår det som om lærerne har en tilnærming som bygger resiliens hos elevene. Lærerne fremstår som om de har spesielt godt fokus på punkt tre og fire over hvordan resiliens kan bygges. Det virker også som om de fokuserer på punkt to, men der – som i punkt én – vil et tydeligere fokus på diskusjon kunne styrke undervisningen. Dermed er de didaktiske implikasjonene jeg trekker ut av denne oppgaven at lærerne gjør en god jobb, men at et tydeligere fokus på diskusjon vil kunne styrke deres *undervisning om* og *forebygging av* radikaliserings og voldelig ekstremisme. Det fremstår også lurt å tilby lærerne kompetanseheving når det kommer til internetts rolle i radikaliserings og voldelig ekstremisme. Begrunnelsen for det vil være å trygge lærerne i det de gjør, selv om det de gjør allerede fremstår bra.

6. Referanser

- Ahmed, U., & Obaidi, M. (2020). What is radicalization? I A. R. Jupskås, & E. (. Leidig, *Knowing what's (far) right: A compendium* (ss. 39-40). Oslo: UiO: C-Rex - Center for Research on Extremism.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borum, R. (2010). *Understanding Terrorist Psychology*. Hentet fra Scholar Commons: https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1575&context=mhlp_facpub
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy - What do young people need to know about digital media? *Digital kompetanse* , ss. 263-276.
- Chambers, S. (2003). Deliberative Democratic Theory. *Annual Review of Political Science*, ss. 307-326.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, ss. 124-130.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). Dyrk lærernes relasjonskompetanse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (red.), *Livet i skolen*. Fagbokforlaget.
- Erstad, O., & Amdam, S. (2014, Nov 10). From Protection to Public Participation - A Review of Research Literature on Media Literacy. *Javnost - The Public - Journal of the European Institute for Communication and Culture*, ss. 83-98.
- European Commission. (2020). *Strengthening media literacy and critical thinking to prevent violent radicalisation - Key messages from the PLA, The Hague, 20-22 April 2016*. Brussels.
- Ferreira, A. R. (2020, Juni). *Brevviks radikaliseringsprosess - noen vanlige forklaringer*. Hentet fra 22julisenteret.no: <https://22julisenteret.no/ressurs/brevviks-radikaliseringsprosess-noen-vanlige-forklaringer/>
- Freire, P. (1973). Kapittel 2. I P. Freire, *De Undertryktes Pædagogik* (ss. 44-61). Christian Ejlens' Forlag.
- Furseth, I., & Everett, E. (2012). "Kap. 8 Lettere sagt enn gjort - å utforme et metodisk opplegg for oppgaven". I I. Furseth, & E. Everett, *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (ss. 127-144). Oslo: Universitetsforlaget.

- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter - Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gule, L. (2019). Hate and Identity: A social philosophical attempt to understand extremism. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, ss. 5-23.
- Kellner, D., & Share, J. (2007, April 7). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, ss. 59-69.
- Lenz, C. (2020, November 13). *Ekstremisme og ensomhet fagartikkel: Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra Utdanning.no: <https://www.utdanningsnytt.no/ekstremisme-ensomhet-fagartikkel/forebygging-av-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/261081>
- Lenz, C. (2020A). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Lenz, C., & Moldrheim, S. (2019). "Nulltoleranse" - fra lydighet til myndiggjøring. *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, 2, ss. 34-49.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, ss. 4-11.
- Mattsson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet - att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, 2, ss. 24-34.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013, Januar). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, ss. 14-47.
- Mølmen, G. N., & Ravndal, J. A. (2021, oktober 30). Mechanisms of online radicalisation: how the internet affects the radicalisation of extreme-right lone actor terrorists. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, ss. 1-25.
- Neumann, P. R. (2013, Mai 16). Options and Strategies for Countering Online Radicalization in the United States. *Studies in Conflict and Terrorism*, ss. 431-459.
- Patton, M. Q. (1999, Dec). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Service Research*, ss. 1189-1208.
- Politiets sikkerhetstjeneste. (2022). *Nasjonalt trusselvurdering 2022*. Politiets sikkerhetstjeneste.
- Sjøen, M. M., & Jore, S. H. (2019, Mai 24). Preventing extremism through education: exploring impacts and implications of counter-radicalization efforts. *Journal of Beliefs & Values*, ss. 269-283.

- Sjøen, M. M., & Mattsson, C. (2019, Nov 18). Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts. *Critical Studies on Terrorism*, ss. 218-236.
- Sætra, E. (2020, Jan 09). Discussing Controversial Issues In the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, ss. 345-357.
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en "tom" relasjon - Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 236-247.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, feb 4). *Om faget, samfunnsfag, Tverrfaglige temaer*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Vårt Land. (2020, Mai 15). *meninger, leder, radikalisering på gutterommet*. Hentet fra vl.no: <https://www.vl.no/meninger/leder/2020/05/15/radikalisering-pa-gutterommet/>
- Zondag, M. H. (2021, Jan 7). *urix - Stormingen av Kongressen: Flere høyreekstreme aktivister identifisert*. Hentet fra nrk.no: <https://www.nrk.no/urix/profilerte-hoyreekstreme-deltok-i-stormingen-av-kongressen-1.15316617>

7. Vedlegg

Vedlegg 1. Kodeark

<ul style="list-style-type: none"> • Tverrfaglig (Lærers fag) HHT I • <u>1</u> - <u>1</u> (Andre fag) II • Læringsmål/løp II • Berikhet/kompetenser HHT I • Arbeidsforhold HHT I • Arbeidsforhold HHT HHT - Psykisk • Kildekilde HHT III • Interessant/engasjerende HHT I • Vanskelig III • minnesed/abstraksjon II • Høyt Niveau / dybde HHT HHT I • nett skilting • red agent HHT • Algoritmer III • ekko HHT • løse midler II • egen erfaring II 	<ul style="list-style-type: none"> • Underliggende tema III • oppdrett • diskusjon HHT HHT I • metode • forville III • muligheter II • utenforskap HHT II • innblanding HHT II • for for • Sænder/tekst forelegg • psykologisering III • Begrensning tid/mengde HHT • skole - Nær III • rom for ulike meninger III • eskalering III • grupper • konflikter • Trygg Voksen II • lærerrollen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fåttat III • samarbeid • kompet/Algoritmer II • metode III • Utfordr III • læringsangst II • perspektivering HHT I • nett forum II • kompetanse (mangel av) HHT • på nett ikke spåket • medier II • relasjoner II • Emosjoner III • Begreper III • Teknisk • relasjonering • relevant • kunnskap III • holdning II • grad av utfordring
--	---	--

Vedlegg 2. Godkjenning fra NSD

Vurdering

Skriv ut

Referansenummer

778172

Prosjekttittel

Internetts radikaliseringspotensiale

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Claudia Lenz, Claudia.Lenz@mf.no, tlf: 22590629

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Per René Olsen Bysveen, rene.trafikkskole@gmail.com, tlf: 93450267

Prosjektperiode

01.01.2021 - 01.08.2022

Vurdering (2)

17.11.2021 - Vurdert

Vi viser til meldeskjema som er innsendt på nytt.. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet. Behandlingen kan fortsette. Kontaktperson hos NSD: Siri Tenden Lykke til videre med prosjektet!

28.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som

er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2022. TAUSHETSPLIKT De som intervjues har taushetsplikt. Vi anbefaler at du minner om dette i forkant av intervjuet. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3. Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Internettets radikaliseringspotensiale

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se hvordan samfunnsfaglærere underviser om radikalisering, voldelig ekstremisme og terror og i hvilken grad de knytter undervisningen opp imot internettbruk*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å se hvordan samfunnsfaglærere underviser om radikalisering, voldelig ekstremisme og terror og i hvilken grad de knytter undervisningen opp imot internettbruk. Problemstillinger er: “Hvordan arbeider samfunnsfaglærere med problematikk knyttet til internettets potensiale for radikalisering?”

Dette er mitt masterprosjekt ved lektorutdanningen ved UiO.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

ILS er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er samfunnsfaglærer ved en ungdomsskole og er derfor en perfekt informant i mitt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet vil handle om hvordan du underviser om og jobber med radikalisering, voldelig ekstremisme og terror, og om du knytter dette opp mot internettbruk. Intervjuet vil bli tatt opp med en diktafonfunksjon utviklet av UiO og lagret trygt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Det vil være meg og min veileder som har tilgang til opptaket. Etter at dataene er transkribert og anonymisert vil transkripsjonene deles med veiledningsgruppen min i veiledningssituasjon, men ikke ellers.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet vil lagres på forskningsserver.*

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, det vil kun være anonymiserte fremstillinger av dataene i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgraden er godkjent, noe som etter planen er 31.07.2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- ILS ved Claudia Lenz, epost: Claudia.Lenz@mf.no
- Vårt personvernombud: personvernkontakt@ils.uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Per René Olsen Bysveen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4. Intervjuguide

Intervjuguide

Prosjektet handler om hvordan lærere underviser i tematikk knyttet til radikaliserings og voldelig ekstremisme, med spesiell vektlegging på internettets funksjon i den prosessen.

1. Kan du fortelle om et opplegg du er/var fornøyd med som omhandlet radikaliserings, voldelig ekstremisme og/eller terror?
2. Hva var bra med det og hvordan vil du eventuelt videreutvikle det?
3. Tar du for deg radikaliseringsprosesser i undervisningsopplegget?
4. Tar du for deg hvordan internett påvirker disse radikaliseringsprosessene?
 - 4a. Hvis ja – Hvordan?
 - 4b. Hvis nei – Hvorfor ikke? (er det ikke relevant? Eller føler du at du mangler kompetanse?)

Et av kompetanse målene i den nye læreplanen (LK20) lyder: «vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår»

5. Kan du fortelle meg om et opplegg du har gjennomført knyttet til dette kompetansemålet? Eventuelt fortelle meg hvordan du tenker det kan gjøres om du ikke har undervist om det enda?

I delen «om faget» i lk20 står det: “Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette.”

6. Gitt denne endringen I læreplanen vil du endre din undervisning om denne tematikken fremover?
7. Gitt at radikaliserings på nettet var sentralt i begge terroraksjonene vi har hatt på Norsk jord (22. Juli og 10. August), tenker du at læreplanen gir tilstrekkelig rom til å undervise om dette?
8. Hvordan tenker du at skolen som helhet kan motvirke radikaliserings hos elevene?
9. Hva med oss som lærere?
10. Hvordan kan skolen jobbe for å motvirke radikaliserings på nett?
11. Hva med oss som lærere?