



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE

Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Skolens rolle i spenningen mellom demokratimandat og samfunnets sikkerhetsrisiko

En diskursanalyse med utgangspunkt i implementeringen av Nordisk Dembra.

Sigrid Sævik

Professor i religionsvitenskap Trine Anker og

Professor i samfunnsfag Claudia Lenz

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteroppgave i religion og samfunnsfag (45 ECTS),
Lektorprogram i KRLE/religion og etikk og samfunnsfag, vår 2019

Antall ord: 29730



Forord

Nå nærmer jeg meg. Tenk på det. Å skrive en master innebærer både gode og dårlige dager, med alt i alt har det vært et privilegium å få dykke ned i et fagfelt. Det har vært berikende å få mulighet til å lese mye og gjøre oppdagelser. Arbeidet med masteroppgaven har også gitt meg mulighet til å delta på konferanse og bli kjent med mange interessante mennesker.

Jeg vil først og fremst takke veiledere Trine Anker og Claudia Lenz. Både for omsorg og støtte, og for faglig utfordring og engasjement. Man lærer mye om seg selv i en slik prosess, og jeg har hatt en opplevelse av at jeg alltid kan kontakte dere når ting har stått fast. Jeg var også heldig og fikk være med i veiledningsgruppe, og vil derfor takke dere for innspill og gode samtaler om masteroppgaven. Takk også til medstudenter for lunsj, latter og gode avbrekk i skrivedagene på MF.

Jeg vil takke mine informanter, som har vært så imøtekommende. Det har vært stas for meg å hilse på dyktige fagpersoner, og jeg vil takke for at dere har satt av tid til prosjektet mitt.

Jeg vil også takke venner og familie for oppmuntring. Jeg har følt at dere heier på meg. Takk til dere som har hjulpet meg med korrekturlesinga nå på slutten.

Jeg opplever å ha lært store og viktige ting i arbeidet med masteroppgaven. Oppgavens tema har gjort meg bevisst på mange utfordringer og preget tankene om min fremtidige rolle som lærer.

Oslo, våren 2019.

Sammendrag

Hva er en trussel mot demokratiet? Siden starten av 2000-tallet har det vært et økt fokus på sikkerhet, ekstremisme, radikalisering og terror. Vi ser også hatretorikk og fremmedfrykt, særlig mot innvandringsgrupper og i flere land en innvandringskritisk politikk. Det er diskusjoner om skolens forebyggende rolle, nasjonalt og i internasjonale samarbeidsorganer.

Norden kjennes ved utjevning, likhet, tillit og høy demokratisk deltakelse. Gjennom pilotprosjektet ”Nordisk Dembra”, på initiativ fra det nordiske DIS-nettverket, har jeg gjennomført kvalitative studier for å undersøke hvilke spenningsfelt som oppstår i forhandlinger om skolens forebyggende rolle. Med kritisk diskursanalyse vil jeg ta utgangspunkt i to diskurser om skolens forebyggende rolle, en dannelses-demokratisk diskurs og en sikkerhetspolitisk diskurs, og undersøke diskursenes gyldighet. Jeg har stilt problemstillingen: *“Gjennom implementeringen av Nordisk Dembra i Sverige og Danmark: Hvordan forstås skolens rolle i spenningen mellom skolens demokratimandat og samfunnets sikkerhetsrisiko?”*

Det empiriske drøftes med kritisk diskursteori, som bygger på Foucaults teori om forholdet mellom makt, språk og kunnskap. Gert Biesta og Lynn Davies sine teorier som sikkerhet og utdanning, samt skolens dannelsespedagogikk utgjør det teoretiske utgangspunktet. Videre settes dette sammen med en diskursiv tilnærming, som er gjennomgående både som teori og som metode. Gjennom semi-strukturert intervju og tekstanalyse av offentlige dokumenter, har jeg innhentet empirisk materiale. Oppgavens hovedfunn er at språk og praksis fra en sikkerhetspolitisk diskurs preger dokumentene og informantene. Dette er i større grad synlig i de danske eksemplene enn i de svenske. Det er lærernes oppgaver og rolle overfor enkeltelever med ekstreme holdninger at spenningsfelt oppstår. I spørsmålet om rettigheter, personvern og hvordan demokratiet skal styrkes, benyttes argumenter fra begge de to diskursene. I de svenske eksemplene oppleves demokratiet mer romslig og tilhørigheten i større grad ubetinget, enn i de danske eksemplene.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Mitt prosjekt: Et case-studie	3
1.3 Oppgavens struktur	5
1.4 Diskursanalyse: Egnede metode	5
1.5 Belysning av felt og tidligere forskning	6
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER	9
2.1 Dannelsespedagogikken i endring	9
2.1.1 Frigjøring og motstand	9
2.1.2 Individualisering	10
2.1.3 Kritikk mot 90-tallets dannelsespedagogikk	10
2.2 “Ikke fylle et spann, men tenne en brann”	12
2.3 Mangel på mening?	14
2.4 Skolens forebyggende mandat	17
2.5 Dembras forebyggelsesforståelse	18
2.2 To diskurser	19
2.2.1 En sikkerhetspolitisk diskurs	20
2.2.2 Dannelses-demokratisk diskurs	23
2.6 Kapitteloppsummering	25
3 DISKURSANALYSE SOM TEORI OG METODE	26
3.1 Kritisk diskursanalyse som teori	26
3.2 Kritisk diskursanalyse som metode	28
3.3 Kritisk diskursanalyse i praksis	30
3.3.1 Valg og avgrensning av diskurs	31

3.3.2 Valg og avgrensning av tekst	32
3.4 Intervju som metode	34
3.4.1 Semi-strukturert dybdeintervju.....	34
3.4.3 Utformingen av intervjuguide	35
3.4.2 Valg av informanter til intervju.....	36
3.4.4 Gjennomføringen av intervju	38
3.4.5 Transkripsjon av intervju.....	39
3.5 Analyseprosessen	40
3.6 Studiets kvalitet	41
3.6.1 Studiets reliabilitet.....	41
3.6.2 Studiets validitet	42
3.7 Etske utfordringer.....	43
3.7.1 Informert samtykke	43
3.7.2 Spørsmålet om anonymitet.....	44
3.7.3 Konsekvenser for informantene	44
3.8 Skulle gjerne gjort annerledes	45
3.9 Kapitteloppsummering	46
4 ANALYSE	47
4.1 En todelt analyse	47
4.2 Analyse av offentlig dokumenter	47
4.2.1 Nasjonale handlingsplaner utgitt av den danske regjeringen.	48
4.2.2 Analyse av svenske offentlig utredninger (SOU).....	52
4.2.3: Oppsummerende analyse av offentlige dokumenter	56
4.3 Analyse av intervjuer med informanter	57
4.3.2 Oppsummering av intervjuene	73
5 Drøfting	74
5.1 Informasjonsdeling og rettigheter	74

5.2 Usikkerhet - hvorfor det?	78
5.3 Skolen skal sikre - men mot hva?.....	79
5.4 Opplevelsen av <i>det nordiske</i>	81
6 Konklusjon	83
6.1 Hvilke tolkninger av demokrati finnes?	83
6.2 I hvilken grad preger en sikkerhetspolitisk diskurs debatten omkring skolens rolle?....	84
6.3 I hvilken grad er det en opplevelse av en nordisk tilnærming i møte med utfordringer ved demokratiet?	85
6.4 Utblikk.....	85
Litteratur	87
Vedlegg	95
Vedlegg 1, godkjenning fra NSD	95
Vedlegg 2, informasjonsskriv til deltakere.....	97
Vedlegg 3, intervjuguide	100

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for oppgaven

De nordiske landene er forholdsvis like land, der særlig en sterk velferdsstat utgjør fundamentet for hva vi forstår som et godt samfunn. Utjevning, likhet, nærhet til system og høy grad av tillit kjennetegner samfunnene (Haugen, Hestbek, 2014, s.17). Peter Hervik (2019) trekker frem at ideen om det nordiske, forstås som et slags mellomnivå mellom det nasjonale og det europeiske og har gode assosiasjoner, som likhet og tradisjon knyttet til seg. Etter nyliberalismens inntog på 90-tallet, hevder han at ideen om det nordiske er under sterkt press (s.10).

Presset handler blant annet om nye opplevde trusler. I denne oppgaven vil ordene *trussel* og *sikkerhet* bli brukt på ulike måter. Oppgavens “filosofiske understrøm” vil handle om hva som legges i disse begrepene, hva som oppleves som en trussel, og hva det skal sikres mot. De siste 20 årene har vi vært vitne til en økende polarisert debatt omkring innvandring og det flerkulturelle Europa. Begreper som ekstremisme, terrorisme og radikalisering, forstås som høyest prioriterte sikkerhetsspørsmål (Ragazzi, 2017, s.16, Hervik, 2019, s.10-11), og medienes rolle er mer betydningsfull enn før, særlig i nye kanaler på internett. Både i forum på nett, men også i det mer offentlige og blant politikere, er det økning i rasistisk retorikk og hatefulle ytringer (Örebro Universitet, om Örebrokonferansen). I det politiske landskapet, inkludert de nordiske landene, er det en betydelig økning blant innvandringskritiske partier som tydelig ser islam og “fremmedkulturelle” som en trussel mot det hvite Europa (Hervik, 2019, s.10-12).

De nordiske landene kommer godt ut i den internasjonale ICCS-undersøkelsen, som tester elevenes kunnskap og forståelse om demokrati og medborgerskap. Danmark, Norge, Sverige og Finland er alle innenfor topp 5 og Norden ligger dermed godt over det internasjonale gjennomsnittet. De danske elevene scorer høyest, og er forholdsvis stabile, sammenlignet med tilsvarende rapport i 2009. De svenskene elevene har en kraftig økning i demokratiske ferdigheter mellom 2009 og 2016 (Udir, 2016). Rapporten viser at demokratiet i Norden står sterkt og at deltakelsen er høy. Samtidig er Norden berørt av de samme utfordringene som de

europiske landene; polarisering, hatretorikk, økte forskjeller og skeptisisme for “den andre.” Og med ideen om den nordiske likheten og tilliten - hvordan møte disse utfordringene?

Skolen står midt i de demokratiske prosessene, som en felles møteplass for alle unge. Skolen kan slik forstås som hjertet i samfunnet, der det nye blodet pumpes ut, og er derfor avgjørende for et samfunn og de utfordringene som oppleves å være i vente. Kampen om skolen er også en kamp om kunnskap og definisjonsmakt, da kunnskap kan forstås som et maktfelt (Hultqvist, 2004, s.621). Et utgangspunkt for denne oppgaven er at utdanningsfeltet består av ulike diskurser om hvilken retning skolen skal ta, og at diskursene former hva enkeltindivid og fellesskap opplever som meningsfullt. Diskursene gjør seg gjeldende i praktisk tale og tiltak. Feltet er derfor et komplekst diskursivt felt, der diskurser overlapper, men også kolliderer. (Afdal, 2014, s.92).

Skolen er en demokratisk institusjon og har et formulert lovpålagt oppdrag i læreplanene. Oppdraget innebærer å formidle visse verdier og holdningssett. I dette ligger det en normativ innstilling, som vil si at noe bryter med disse bestemte verdier. Samtidig kan verdier som selvstendighet og kritisk tenkning, også føre til at enkelte vil gå *utenfor* de normene og verdiene man normalt sosialiseres til, og som er “ønskelig” (Sæverot, 2012, s.48). Denne balansen om demokratiets rom og grenser må kontinuerlig forhandles frem, og i denne prosessen er skolen viktig.

For hva har egentlig størst risiko? Og hvordan innskrenkes eller fjernes demokratiet? Er det det *udemokratiske* som truer, noe fremmed på utsiden, eller er det det å ha en snever ramme for hva som regnes som *innenfor*, som er farligst? Hva vi legger i disse begrepene, hva som betraktes som problemet og hva betraktes som løsninger, kan undersøkes ved å undersøke språk og makt (Jørgensen, Phillips, 1999, s.22).

Det skjer forhandlinger om skolens demokratiske rolle, både nasjonalt og internasjonalt. Hvordan lærerrollen skal brukes mest hensiktsmessig i møte med de unge har ført til diskusjoner om lærernes oppdrag og profesjonsetikk, og det har betydning for politikk og lovendringer (Ragazzi, 2017, s.16). I 2015 møttes europeiske utdanningsministre i Paris, og underskrev Paris-deklarasjonen. Skolens felles verdigrunnlag ble løftet frem, og deklarasjonen

kan forstås som en respons på terrorangrep på europeisk jord (European Commission, 2016). I etterkant av dette, vedtok Nordisk Ministerråd å etablere en underkomite for Demokrati, Inkludering og Sikkerhet, (DIS). Initiativet kan forstås som en respons, om ikke også en reaksjon på det økte fokuset på ekstremisme og radikaliserings i de internasjonale diskusjonene om skolens rolle, og for å skape en arena for dialog mellom de nordiske landene om disse voksende problemstillingene. Det første satsningsområdet som ble gjennomført var et prosjekt om ”kontroversielle temaer.” Det er videre bestemt å kjøre et pilotprosjekt for Nordisk Dembra året, 2018/2019.

1.2 Mitt prosjekt: Et case-studie

Det er nettopp denne implementeringsprosessen av “Nordisk Dembra” som er min inngang for masterprosjektet. Jeg vil først si litt om hva Dembra er.

Dembra er et kompetansehevingstilbud for norske skoler for å forebygge rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger (Dembra.no). Det er utviklet av Holocaustsenteret, i samarbeid med Det Europeiske Wergelandsenteret og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (UiO) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i 2012. Bakgrunnen for initiativet kom etter at rapporten ”Det kan skje igjen” (2011) viste at norske skoleelever har utbredte fiendtlige holdninger overfor jøder. Det ble derfor bestemt at antisemittisme ikke bare skal inngå i generelt anti-mobbearbeid i skolen, men at antisemittisme bør håndteres som et eget fenomen på grunn av egne mekanismer og en spesiell historie (Eidsvåg, 2011, s.9). 22. Juli 2011 opplevde Norge terror på egen jord, rettet mot demokratiet og en mangfoldig nasjon. Opprettelsen av Dembra kan derfor forstås som reaksjon på en trussel, da økt fiendtlig språkbruk, holdninger, økt antisemittisme og islamofobi er en trussel for demokratiet og mangfoldet. Dembra fokuserer på forebygging av gruppefiendlighet. I skolene handler dette om å jobbe med fremmedfrykt, fordommer, hatefulle ytringer og kritisk tenkning. Sammen med opplevelsen av å høre til, kan det skape motstandsdyktighet overfor udemokratiske holdninger (Dembra.no, og Lenz, Molrheim, Gambert, Dembraheftet nr.2, 2019).

Når Dembra året 2019 blir et nordisk samarbeid, faller et eksisterende program inn i ulike nasjonale skolekontekster. Dette gir mulighet til å se de spenningsfeltene som oppstår i

debatten om skolens forebyggende rolle. *Spenningsfelt* forstår jeg som et område eller tema som det er uenighet om eller hvor det oppstår ulik forståelse. Oppgaven vil ha en diskursanalytisk tilnærming, og vil trekke trådene fra tolkningene og spenningsfeltene og se hvordan de trekker på ulike diskurser om skolens forebyggende rolle. Siden oppgaven bruker et nordisk pilotprosjekt som inngang, vil målet også være å se eventuelle nordiske fellestrekk og nordisk tilnærming. Da jeg ikke har mulighet til å ta for meg implementeringsprosessen i alle de nordiske landene, vil jeg undersøke oppfatninger omkring utdanning, demokrati og utfordringer i demokratiet blant utvalgte offentlige dokumenter og informanter fra Sverige og Danmark. Det gir meg mulighet til å se hvordan informanter fra to land opplever ideen om det nordiske.

Min problemstilling er som følgende:

Implementeringen av Nordisk Dembra i Sverige og Danmark: Hvordan forstås skolens rolle i spenningen mellom skolens demokratimandat og samfunnets sikkerhetsrisiko?

Problemstillingen gir følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke tolkninger av demokrati finnes blant aktørene?
- I hvilken grad preger en sikkerhetspolitisk diskurs debatten omkring skolens rolle?
- I hvilken grad er det en opplevelse av en nordisk tilnærming i møte med utfordringer ved demokratiet?

Jeg vil besvare min problemstilling ved å gjøre kvalitative undersøkelser. Jeg vil analysere fire offentlige dokumenter, to svenske og to danske. Dokumentene er nasjonale utredninger og handlingsplaner, og er på høyt policy-nivå.¹ Dokumentene viser overordnede føringer og ønsket retning. Videre vil jeg analysere intervjuer med fem informanter som er involvert i den nasjonale implementeringen og/eller er involvert i det nordiske DIS-nettverket. Av disse er to danske og tre svenske.

¹ Utredningene er på oppdrag fra regjeringen.

1.3 Oppgavens struktur

Hittil har jeg forsøkt å introdusere noen av de spenningene og utfordringene som jeg plasserer oppgaven inn i, og redegjort for min problemstilling. Kapittel 2 vil inneholde utvalgte teoretiske perspektiver, før jeg i kapittel 3 tar for meg de metodiske valgene jeg har gjort. Kapittel 4 vil være en empirinær analyse, og kapittel 5 en drøfting av funn, i lys av utvalgte teoretiske perspektiver. I kapittel 6 vil jeg konkludere og komme med et utblikk.

Da en diskursanalytisk tilnærming er gjennomgående i oppgaven, vil jeg nå fortsette å si noe om dette i innledningskapittelet. Jeg vil også redegjøre for tidligere forskning på feltet, før vi går over i teorikapittelet.

1.4 Diskursanalyse: Egnede metode

Werner C. Mathisen (1997) sier at *”Å studere språklig kommunikasjon er nødvendig for å forstå politiske aktører og deres handlinger”* (s.5). Han hevder at ord ofte ikke oppfattes like viktig som handlinger, særlig ikke i politikken. Ord kan så klart oppleves tomme for handling, men forholdet mellom ord og handling er også glidende og uklar. Diskursanalyse forsøker å se på forholdet mellom språk og sosial praksis. Metoden gir nyttig verktøy og briller i møte med forhandlinger, politisk språk, valg og retning (s. 3 og 4).

Jeg møter både dokumentanalysen og dybdeintervjuene med en diskursanalytisk tilnærming. Tilnærmingen vil være det teoretiske fortolkningsgrunnlaget, og funnene vil forstås ut i fra diskursanalytiske premisser (Jørgensen, Phillips, 1999, s.12). Målet er å løfte uttalelsene opp på et diskursanalytisk nivå, der man ikke møter teksten og uttalelsene med at “det som står, det står”, men studerer hvordan ulike virkelighetsoppfatninger påvirker politiske oppfattelser og konkrete tiltak.

1.5 Belysning av felt og tidligere forskning

Mye er publisert om demokratiets tilstand, teorier om radikaliserings, kritikk av disse teoriene og skolens involvering i sikkerhetsanliggende. Jeg vil her gjøre et utvalg for kort å belyse feltet, og for å skrive frem en relevans og et utgangspunkt for oppgaven.

I 2011 publiserte Forum Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung, rapporten “Intolerance, Prejudice and Discrimination: A European Report.” Funnene viser at omtrent halvparten av europeere mener det er for mange innvandrere i landet deres og $\frac{1}{3}$ av europeere mener det er et naturlig hierarki mellom ulike etnisiteter. I tillegg viser rapporten at gruppefiendtlighet er svært utbredt, og om man har fordommer overfor *en* gruppe, får man lettere fordommer overfor andre grupper også. Deres forklaringer på funnene er både de menneskelige mekanismene som naturlig grupperer og hierarkiserer, men et fellestrekk ved mennesker med gruppefiendtlige holdninger er at de føler seg truet, har lav inntekt og en følelse av å være mislykket eller vanskeligstilt. Rapporter viser at det mest effektive virkemiddelet for å begrense gruppefiendtlighet, er kontakt og kjennskap til innvandrere eller andre grupper, med andre ord å utvikle tillit til det ukjente (Zick, Küpper, Hövermann, 2011, s.13 og 14). Deres teorier og årsaksforklaringer er et viktig idégrunnlag for Dembra i forståelsen av eksempelvis gruppefiendtlighet (Lenz, Nustad, 2016).

Når det gjelder forskning på Norden har Inger Furseth ledet et nordisk forskningsarbeid med tittelen “Religious complexity in the public sphere, comparing Nordic Countries” (2018). Rapporten forteller om et økende sikkerhetsfokus i alle de nordiske landene, og et økende fokus omkring religion og særlig islam i den offentlige sfære (Lövheim et al. 2018, s.180-181). Både i politiske debatter og i media blir islam forstått som en sikkerhetsrisiko, mer enn tidligere (Furseth, 2018, s. 301). Funnene viser at Sverige og Danmark skiller seg på flere områder. For det første har man i Sverige åpnet for langt større innvandring, og har i større grad forsøkt en multikulturell politikk som legger til rette for kulturelle forskjeller (Furseth et al. 2018, S. 36). Forskningen viser at *nasjonal identitet* blir i Sverige assosiert med menneskerettigheter, og i stortingsdebatter omkring religion blir menneskerettighetene nevnt ved $\frac{1}{3}$ av debattene (Lövheim et al. 2018, s.166). I Danmark har politikken vært av mer assimilerende karakter. Innvandringskritiske partier på høyresiden kom tidligere og sterkere

inn i den danske politikken, og har deltatt i den politiske debatten fra tidlig 70-tallet (Furseth et al. 2018, s. 36, Lövheim et al. 2018, s. 297). Spørsmålet om nasjonal identitet blir i Danmark i større grad knyttet til spørsmålet om innvandring (Lövheim et al. 2018, s.166). Danmark er det eneste nordiske landet med statskirke. Funnene viser en sterk kobling mellom en liberal folkekirke, preget av Grundtvig, og en felles dansk identitet (Furseth, 2018, s. 307). Rapporten viser at islam og innvandringsspørsmålet i mindre grad er knyttet til nasjonal sikkerhet i det svenske mediene, men heller som et internasjonalt spørsmål. Det er ingen forklaring på disse forskjellene, men den svenske identiteten rundt nøytralitet og internasjonalt diplomati trekkes frem som forslag til forklaring (Lundby et al. 2018, s.231).

Christer Mattson har siden midten av 90-tallet forsket på voldelig ekstremisme, særlig høyreekstremisme. Mattson er nå tilknyttet Segerstedsinstituttet ved Göteborgs Universitet, som jobber med kunnskapsutvikling om forebyggende arbeid mot voldsbekjennende ideologier og rasistiske organisasjoner (Segerstedsinstituttets nettsider, 2019). Mattsons avhandling *Ekstremisten i klasserummet* fra 2018, tar opp skolens forventede ansvar for å forhindre terrorisme. Avhandlingen er en analyse av flere forebyggende arbeid mot voldelig ekstremisme i Sverige, og retter seg mot skolens rolle. Mattson belyser PVE-diskursen, *Prevention of Violent Extremism*, som han mener er i diskursiv konflikt med skolens demokratiske oppdrag (Mattson, 2018, s.91-92).

Et av kjennetegnene til PVE-diskursen er ønsket om samordning mellom land og mellom myndigheter, og Mattson hevder at Radicalisation Awareness Network (RAN), preges av denne diskursen (Mattson, 2018, s.14 og 15). RAN ble opprettet av EU-kommisjonen i 2011 for å etablere en plattform for deling av forskning, tiltak og samarbeid om forebygging av radikaliserings. I forlengelse har de fleste europeiske land utviklet nasjonale handlingsplaner mot forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. RAN har særlig løftet viktigheten av *førstelinjen*, i den tidlige forebyggelsen. *Førstelinjen* er yrkesgruppene som jobber direkte inn mot barn og unge. Dette involverer lærere, og har ført til debatter knyttet til skolens forebyggende rolle og demokratiske oppdrag (European Commission, RAN Edu, 2019).

Europarådet har også vært sentrale i diskusjonen om skolens forebyggende rolle. Europarådets utgangspunkt er å fremme demokrati og menneskerettigheter i Europa.

Europarådet har hatt flere satsinger og kampanjer for skolen. Blant annet “*Living with Controversy: Teaching Controversial Issues through Education for Democracy Citizenship and Human Rights*” i 2015 og “*Free to Speak - Safe to Learn*” *Democratic Schools for All*” i 2017 (Council of Europe, 2015). Her er konkret støttemateriell utviklet for lærere. Kampanjene kan forstås som en reaksjon på økende nasjonalistiske tankesett og holdninger overfor innvandrere og flyktninger (Council of Europe, 2016). I tillegg har Europarådet publisert en rekke rapporter som løfter frem viktigheten av et sterkt demokrati, med trygge rom for meningsmangfold og tillit. I boka “*Student as suspects*” (2017), skrevet og utgitt på oppdrag av Europarådet, trekker forfatter Ragazzi frem farene ved sikkerhetsdiskursens vei inn i skolen. Ragazzi nevner PVE-diskursen, som har hevder at har blitt initiert av EU (s.9).

Selv om mange rapporter er skrevet om demokratiets utfordringer og skolens rolle, konkluderer allikevel de fleste med at det behøves mer forskning. Særlig gjelder det radikaliseringsprosessen og konsekvenser ved ulike tiltak. Mitt prosjekt vil gå inn i et felt som jeg opplever er preget av to diskurser, og utgangspunktet er at de to diskursene er i konflikt i enkelte spørsmål om forebygging. Forskingen og litteraturen om skolens forebyggende rolle kan på samme måte plasseres i to båser. Todelingen består av en diskurs om dannelse, demokrati og rettigheter, og den andre diskursen er en *sikkerhetspolitisk* diskurs. Min oppgave vil benytte disse to diskursene, og løfte dem inn i en nordisk kontekst og inn i rammene av implementeringen av Dembra.

Mattson og Herz sin forskning om forebyggende arbeid, kan forstås å ligge nært mitt prosjekt. Men da deres forskning knyttes til konkrete tiltak i Sverige, benytter jeg Dembra, et nytt prosjekt for å se motivene og tankene omkring skolens oppdrag gjennom et diskursivt blikk, ikke først og fremst ved å evaluere tiltak og praksis. Ved at prosjektet belyser to nordiske land, kan formålet også forstås som en undersøkelse av ideen om en eventuell nordisk tilnærming. Oppgaven kan derfor være relevant for videre nordisk samarbeid på feltet. Å gjennomføre pilot-prosjekt eller andre programmer som er felles i flere land, kan sees som en test i nettopp denne enheten mellom landene.

2 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Kapittelet vil belyse teoretiske perspektiver knyttet til skolens mandat og forebyggende oppdrag. Jeg vil starte i skolen og i dannelsespedagogikkken. Hva dannelsen i skolen skal inneholde og tjene, ligger tett opp mot hva skolen skal bygge i et samfunn. Derfor vil endringer i dannelsespedagogikken bidra til å se hvordan skolens oppdrag tilpasses omgivelsene rundt. Jeg vil inkludere diskusjon og kritikk av dagens dannelsespedagogikk. Utdanningsfeltet og dannelsespedagogikken kan også forstås som et felt med forhandling om hegemoni, føringer og makt. Kapittelet vil i andre del fortsetter med redegjørelse av to diskurser, en sikkerhetspolitisk diskurs og en dannelses-demokratisk diskurs. Disse to diskursene fungerer som rammeverk i analysen.

2.1 Dannelsespedagogikken i endring

2.1.1 Frigjøring og motstand

Hovdenak og Stray (2015) skriver at begrepet *danning* tilhører skolens samfunnsmandat (s.15). Videre hevder de at det nærmest er umulig å gi en enkel definisjon, men en av definisjonene de forslår er at ”*dannelse er evnen til å se seg selv som medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt og erkjennelsen av at ens ene krefter og talenter står i tjeneste for større, felles gode*” (s.32). En del av danningens oppgave er å utdanne demokratiske medborgere. Hva slags dannelsespedagogikk som har blitt ført, henger sammen med hva som oppleves at dagens unge bør inneha av kunnskap og ferdigheter. Det henger også sammen med hva som forstås som utfordringer i samtida, hva og hvem skolen skal tjene, hvem dette skal løses av og på hvilke måter det skal løses.

Westrheim (2004) skriver om *dialogpedagogikken* som kom inn i skolen med studentopprøret i '68. Studentopprøret var en kritikk av de tradisjonelle autoritetene som hadde preget 50- og 60-tallet. I dialogpedagogikken ble lærer og elev forstått som gjensidige, og pedagogikken var preget av kritikken mot de strukturene som mange opplevde som undertrykkende (s.215-216). I følge Westrheim resulterte opprøret med en dannelsespedagogikk som bygget på sentrale maktperspektiver, og som i større grad enn tidligere mente til opprør og motstand. Her ble problemene og kravet om løsningene løftet opp på strukturnivå. Målet med dannelsen var å

bevisstgjøre elevene på de samfunnskraftene som påvirket og dominerte. Videre skulle dette føre til myndiggjøring og frigjøring av elevene, og gi dem motstandskraft til å stå opp mot de dominerende kreftene i samfunnet (s.217). Vi kan si at samfunnskritikk og oppdragelse nærmest ble forstått som to sider av samme sak (Myhre, 1996, s.310). Dette er en kritisk pedagogikk som har maktperspektivet i sentrum for opplæringen. Her var individet i sentrum, men utfordringene ble fortsatt knyttet til det strukturelle nivået.

2.1.2 Individualisering

Utover på 80-tallet kommer nyliberale ideer som en reaksjon på velferdsstaten og sosialismens likhet, noe neoliberalistene hevder er ineffektive system (Hestbek, 2014, s.47). Nyliberalismens verdier er orientert mot økonomisk vekst, effektivitet, og med marked, frihet og individ i sentrum. Dette har ifølge Hovdenak og Stray (2015) ført til en ideologisk vending, der også utdanningen sees som global, der skolesystemene blir en del av internasjonale føringer og sammenligninger (s.61). OECD har blitt en innflytelsesrik organisasjon, med tiltak som PISA-tester, “vurdering for læring”, og “livslang læring”. I denne pedagogikken skal dannelse bidra til individuell tilpasning og rettighetstenkning, fleksibilitet, omstillingsevne, livslang læring og egenvurdering (s. 52 og 63). Dette bygger på tanken om *humankapital*, der hvert menneske er bærer av kapital i kraft av den kunnskapen og de ressursene man besitter. Dette kan forstås som en økonomisk diskurs, som skaper forventninger til enkeltmennesket om å være nettopp fleksible, lære nytt og dermed øke kapitalen. Slik inngår mennesket i nasjonens kapital og konkurransedyktighet i et stadig mer uforutsigbart arbeidsmarked (Hovdenak, Stray, 2015, s.43, 59 og 64, Haugen, Hestbek, 2014, s.17). Disse prinsippene, som strategi, mål, resultat og konkurranse, hevder Hovdenak og Stray kommer fra kapitalisme og markedsstyring, og har inntatt organiseringen og ledelsen av skolen (Hovdenak, Stray, 2015, s.53).

2.1.3 Kritikk mot 90-tallets dannelsespedagogikk

Det er mange kritikere av 90-tallets markeds vending i skolen. Jeg vil i det følgende trekke frem flere av stemmene. Kritikken har mange fellesnevner. der i blant at i overgangen fra '70 til '90 ble systemkritikken og motstanden etterlatt, men at individets utfoldelse og frihet, som var deler av 70-tallsbølgen ble videreført. Foros (2016) hevder at 70-tallets

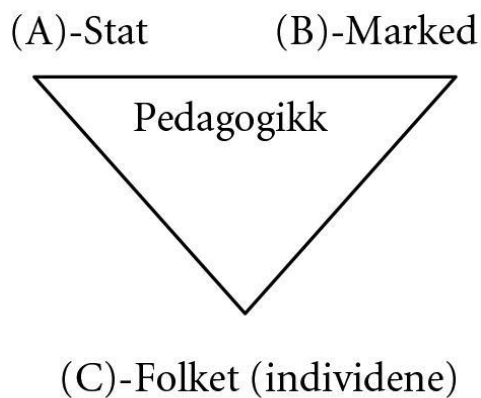
kapitalismekritikk og individfokus skapte frigjøring, fleksibilitet og kreativitet, men at dette ble “kjøpt opp” og forsvant inn i 90-tallets kapitalisme og nyliberalisme. Her hevder Foros at friheten, utfoldelsen og selvutviklingen blitt en tjener for markedet og økonomi, men systemkritikken og motstanden er etterlatt (s.35). Dette kan forsås som en avpolitisering av problemene.

På denne måten forsøker både 70- og 90-tallsdannelsen å sette barnet i sentrum, men som Foros (2016) argumenterer for er intensjonen for dette svært ulik. Der man i den førstnevnte individualiserer for frihet fra og motstand mot autoritet, og for å løfte de undertrykte, mener han at samfunnskritikken er blitt overført til selvrealisering og selvkritikk i 90-tallsdannelsen (s.40). Foros skriver at “*Den humanistiske tanken om individets egenverdi og ukrenkelighet blir gradvis erstattet av autentisitet og selvtilstrekkelighet*” (s.36). Ved å ikke legge utfordringene på strukturnivå, frykter Foros at stort ansvar og prestasjonskrav legges på enkeltindividet, og at det kan føre til utmattede, passive og egoistiske borgere (s.35). I denne kritikken, er det nettopp mangel på deltakelse og borgere som er lette å føre, som er *risikoen* og utfordringene for demokratiet.

Ove Skarpnes (2012) skriver i likhet med Foros om vendingen mot individets frihet og ansvar. Han bygger på Foucault sitt begrep “governmentality”, og viser hvordan individualismen har flyttet den tidligere *ytre* makt disiplinen til *indre* selvdisiplinering (s.69). På denne måten legges ansvar, og dermed også kritikk, på enkeltindividet. Dette innebærer stor grad av kontroll, og stadig flere lærere opplever å bli kontrollert i jobbene sine (Ohnstad, 2012, s. 213, Arntzen Hestbek, 2014, s.127). Skolen har fått en tydelig målstyring, i retning av flere kompetansemål og flere tester. Det kan forstås som en kontroll av kvaliteten i skolen, og kvaliteten på lærerne. Christian Beck (2013) er en av dem som trekker frem økt styring og *instrumentalisering* av skolen. Han stiller spørsmålet “*er dagens akademiske pedagogikk en arena for kritikk eller er den fullstendig tilpasset makten?*” Han hevder at utdannelsen, slik den er i dag, tjener den eksisterende markedsstyringen. Beck hevder at dette kan bidra til vi mister blikket for maktperspektivet og motstand, og blir både som elever og lærere mindre autonome (Beck, 2013)

Med Figur 1 viser Beck de involverte aktørene i pedagogikken, og han hevder det bør være en balanse mellom aktørene. Dette mener han ikke at det er i dag, da han hevder at stat og marked har slått seg sammen på topp og veier tungt over individet. I stor grad med økonomiske begrunnelser. Dette gir lite rom for kritisk dannelse og mangfold i teori og forståelse (Beck, 2013)

Figur 1 Det pedagogiske triangel



Figur hentet fra artikkelen på https://proxy.via.mf.no:2090/npt/2013/04-05/jakten_paa_kritisk_pedagogikk

2.2 “Ikke fylle et spann, men tenne en brann”

Ideen om målstyring innebærer at man kan forutsette målet for utdanning. Gert Biesta (2014), en av de store tenkerne omkring utdanning i vår tid, hevder at med utdanning i sin riktige form er ikke dette mulig. Hittil i oppgaven har ordet *risiko* vært forbundet med kontroll og sikkerhet, men i det følgende vil risiko få en annen vri.

Biesta (2014) problematiserer forståelsen av skolen, der målet er å begrense risiko. Å begrense risiko er noe han mener kommer fra nyliberalismen, OECD, og målstyringens økte krav og forventninger til læreren og hva utdanningen skal bidra med. Målstyring hevder han at egentlig handler om en “*effektiv produksjon av forhåndsdefinerte læringsresultater*” (s.23), og at i denne utålmodigheten glemmer vi hva utdanning handler om. Ekte subjektivering

frigjør eleven, og resultatet kan vi ikke beregne oss frem til. På denne måten hevder Biesta at utdanning er risikofylt (s.25).

Biesta (2014) trekker frem tre hovedhensikter med utdanning: Kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Den sistnevnte hevder han at ikke tas på alvor. Subjektivering er knyttet til frigjøring. Det innebærer opprør mot det eksisterende. Problemet ligger i det han kaller *læringspolitikken*, med individualisering og *livslang læring*. Begrepene er et OECD-ord, og et av merkelappene på dagens vestlige utdanningspolitikk. Biesta hevder at det har skjedd en vending fra “*livslang læring som en rett som hver enkelt kan kreve, til en plikt som hver enkelt må leve opp til*” (s. 91). Med dette utdannings- og prestasjonspresset, er individet selv ansvarlig, også om man ikke henger med i karusellen, og slik hevder Biesta at vi har blitt tilpasset og innrettet i en ny og annen maktstruktur. Tråd i tråd med Foucaults maktbegrep, *governmentalisme* og nyliberalismens *humankapital*.

Biesta hevder at vi har fått en *medikalisering* av utdanning. *Medikalisering* er et begrep som brukes innen helsevesen, men kan forstås relevant i denne sammenheng fordi begrepet viser hvordan problemene forklares gjennom biomedisinske, individuelle årsaksforhold (Kirkevold, 2014, snl.no). Biesta skriver hvordan vi gjennom læringspolitikken legger problemene over på enkeltindividet, og bort fra staten og fellesskapet (Biesta, 2014 s.91). Begrepet gir assosiasjoner til det medisinske, ved at individer som ikke passer inn i systemet diagnostiseres og “behandles” eller “repareres”, i stedet for å se hva i strukturen som nettopp gjør enkeltindivider “syke.” Hultqvist (2014) trekker frem *Normalitet* og *avvik* som viktige elementer i Foucaults forfatterskap. Han hevder at hvem vi som samfunn plasserer utenfor eller sykeliggjør har variert gjennom historien, men at det er et uttrykk for makt og regulering av mennesket (s. 621- 622). Her kan mange linker dras over til hvordan samfunnet i dag forstår og møter radikaliserings med tidlig innsats. Man kan kanskje forstå hele forebyggelseskonseptet som en del av en medikaliseringdiskurs, om man ser på tiltakene som forsøk på en vaksine?

Sosiolog Ulrich Beck (1997) bruker også ordet *risiko* for å beskrive samtida. Han benevner vår tid som “risikosamfunnet”, fordi vi står overfor en tid med nye typer farer som er skapt av vitenskapelig og samfunnsmessige endringer, og som vi selv er ansvarlig for. Dette kan være

klimaendringer, globalisering, terror, atomvåpen osv. Hovedpoenget er at risikoen ikke står utenfor menneskets kontroll, men plasseres på enkeltmenneskets skuldre, både når det gjelder å bedømme, avgjøre og handle på (s.43 og 44). Om vi igjen drar linken over til å bedømme om enkeltpersoner er i faren for radikaliserings, trekker Marcus Herz (2016) frem begrepet *kulturell hegemoni*. Hva vi oppfatter som bekymringstegn og risiko må bedømmes av enkeltmennesker som er delaktige i diskursive felt. Herz sier også at det er lite retningslinjer for hva som er bekymringstegn, og dermed legges bedømmingen på enkeltindividet. Om det hadde eksistert tydelige retningslinjer, er det fare for at disse er preget av kulturell hegemoni om hva og hvem som truer (s.52).

2.3 Mangel på mening?

Hva slags mening er det i dannelsesbegrepet i skolen i dag? Dette etterspør Kariane Westrheim (2004), som sier at pedagogikken har lite kritikk i seg, og har sterk lojalitet til myndigheter, kunnskapstradisjoner og oppfatningene som er politisk rådene. I sin artikkel trekker Westrheim inn Freire og multikulturalisme. Vesten og Norge er i dag multikulturelle samfunn, men hvor stadig flere blir marginalisert og mistenkeliggjort (s.213). Hestbek (2014) hevder at i *“et kritisk perspektiv på utdanning vil det å bekjempe en nyliberal diskurs stå sentralt”* (s.125).

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire har preget det pedagogiske feltet siden 60-tallet, blant annet med verket ”De undertryktes pedagogikk.” Som tittelen sier, hevder Freire at pedagogikken og læreren må stå på de marginaliserte og undertryktes side, ved at elevene får opplæring i å kjenne maktstrukturene og de strukturelle føringene som både påvirker livene til hver enkelt og som opprettholder eksisterende systemene. Begrepet ”conscientization” brukes om denne bevisstgjøringen der eleven kobler kunnskap og makt, og blir bevisst hva frihet er (Westrheim, 2004, s.218, Hestbek, 2014, s.126). Dette skjer via dialog, som Freire hevder er uløselig knyttet sammen med politisk handling og kraft til endring. På denne måten bidrar dialogen til en bevisstgjøring og handling, som begrenser undertrykkende og instrumentaliserende systemer (Westrheim, 2004, s.217).

Westheim (2004) mener at den kritiske pedagogikken i dag er høyst aktuell i møte med multikulturelle utfordringer, hvor vi ser at særlig minoritets elever sliter i skolen (s. 218). Freire og den kritiske pedagogikken slekter på Foucaults maktperspektiver der individet domineres av føringer i samfunnet som er vanskelig å oppdage (s. 219). Bevisstgjøringen er dermed vesentlig for å forstå seg selv som sosialt vesen som inngår i kulturen og for å bli et kritisk subjekt. Bevisstgjøringen kan også gi større grad av mening, fordi denne myndiggjøringen blir et intersubjektivt prosjekt som gir elevene erfaringer av å forstå hvordan andre kan føle og oppleve. Freire hevder at utdanningen kan bli mer temmende enn frigjørende, og at dette utgjør en trussel for demokratiet (Steinsholt, 2004, s.590). En multikulturell pedagogikk er en kritisk pedagogikk som setter rettferdighet, sosial forandring og myndiggjøring overordnet annen kunnskap i skolen (Westheim, 2004, s.220-221).

For hva er bakgrunnen for utfordringene knyttet til mangfold, at elever føler seg marginaliserte og utenfor eller at noen elever har holdninger som er ytterliggående? Kan vi også trekke frem behovet for handlingsrom og mening? Hvor mye bidrar skolen til dette? Den danske psykologen Nadja Prætorius hevder at individsentrering og ansvaret som legges på hver enkelt kan føre til fremtidsangst og høyt stressnivå, men også *meningstap*. Foros (2016) fortsetter ved å si at ”*det er ikke rart at de unge søker mening utenfor dette systemet, (eks. skolen) velger avvik fremfor tilpasning, og søker til ekstreme miljøer som tilbyr både mening, identitet og tilhørighet*” (s.40). Dette vil jeg utdype ved å trekke inn Lynn Davies og hennes begrep “positive insecurity.”

Professor Lynn Davies (2014) har forsket og publisert mye på utdanning som forebyggelse av ekstremisme. Davies skiller mellom positiv fred og negativ fred, og hevder at *positive peace* er synonymt med *human security* (s.4). Og hva innebærer *human security*? Davis hevder vi ofte tenker på militære styrker og landegrenser, men at ved å bruke store summer og ressurser på dette, får det konsekvenser for andre sosiale goder. Dette er en form for negativ fred, da man risikerer å ofre oppbyggende verdier og goder for nasjonens sikkerhet (s.3). Slik skiller Davies mellom *safety* og *security*, oversatt trygghet og sikkerhet, og hevder at sistnevnte ikke bidrar godt for det sivile samfunn, ei heller skole. Hun henviser til C. Talbot som sier at “*securitisation occurs of the desire of the state to control population and the transmission of knowledge, ideas and values to children, as part of a wider strategy of seeking political and*

military dominance” (s.5). Her knyttes sikkerhetiseringen opp mot myndigheters kontroll og dominans, i tråd med Foucault.

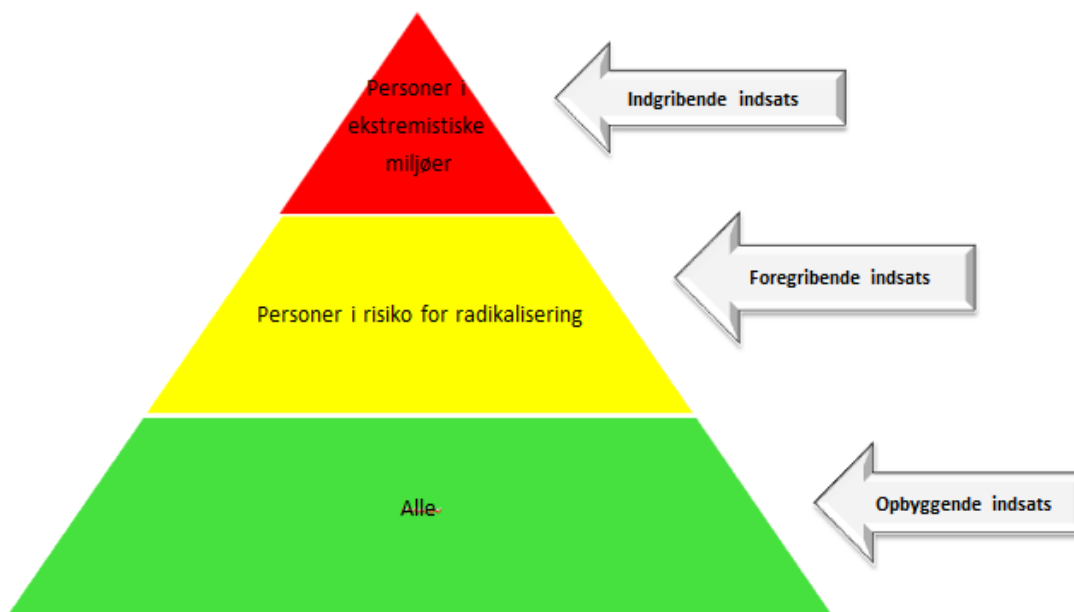
Davies (2014) er tydelig kritisk til sikkerhetiseringen av det sivile samfunnet og stiller spørsmålet “*Is societal security actually threaten human security?*” (s.10). Med dette snur også Davies opp-ned på sikkerhetsspørsmålet, og hevder at trusselen er om en gruppe mennesker opplever en trussel mot sin identitet. I et slikt tilfelle vil mennesket heller forsøke å styrke sin særegenhet og ta avstand fra det andre enn å bli hybride identiteter (s.10). For å sørge for trygghet i skolen trekker hun frem inkludering, aktivt medborgerskap og fysiske møter med forskjellene, som avgjørende faktorer (Davies, 2016, s.1). Dette også fordi Davies henviser til en UNESCO-rapport som viser sammenhengen mellom “loss of hope” og involvering i voldshandlinger (Davies, 2016, s.8). Ut fra dette argumenterer Davies for at unge trenger fremtidstro og følelse av inkludering, og at tiltak som styrker nettopp dette er veien å gå (s.9).

Davies (2016) skriver at for unge kan fred være kjedelig, og hun mener at undervisningen må mane til aktivisme og ønske om ikke å passivt akseptere verden slik den er (s.13). Mennesket har behov for å være en del av en et “movement”, en bølge eller endring. Med dette utgangspunktet mener hun at skolens beste tiltak er å hjelpe elevene til å finne ut hva de bryr seg om og gi dem mulighet til å utforske engasjementet. I tillit ligger det alltid en risiko, men dette er noe Davies mener at samfunnet og skolen må tørre å ta. Tilliten kaller Davies “*Positive insecurity*” og det er dette hun også hevder bidrar til mest “*human security*” (s.14 og 15).

Vi har nå kommet langt inne i debatten om skolens forebyggende rolle. Perspektivene vil følge med inn i neste del av teorikapittelet. Jeg vil ta for meg to diskurser, en sikkerhetspolitisk diskurs og en dannelses-demokratisk diskurs. Diskursene har ulike forståelser av lærernes rolle, men begge er tilstede i utvikling av skolen. De to diskursene vil fungere som rammeverk for analyse og videre drøfting. Først vil jeg si noe om si noe om hvordan forebyggelse og skolens oppdrag er formulert i læreplanene. Jeg vil også belyse Dembra sin forebyggelsesforståelse, for å plassere det inn i landskapet.

2.4 Skolens forebyggende mandat

Forebyggelse er et omfattende begrep og omfatter mange nivåer og mange sektorer, men her er det forebyggelse i *skolen* som er i fokus. Når vi skal forstå forebyggelse, benyttes ofte en trekant. Tredelingen viser hvem innsatsen rettes mot og grad av risiko. Trekanten er nyttig i denne sammenhengen for å illustrere ulike aktørers oppdrag og mandat, og for å se helheten av forebyggelsesprosessen. Når min problemstillingen spør om forholdet mellom skolens demokratimandat og samfunnets sikkerhetsrisiko, vil dette si forholdet mellom nivåene i trekanten.



Figuren er hentet fra Nationalt center doe forebyggelse Af Ekstremisme (Danmark) sine nettsider <https://stopekstremisme.dk/forebyggelsesindsats>

Hvor plasseres skolens oppdrag og innsats? Ser vi på læreplanene i den nordiske skolen, er de forholdsvis like. Både svensk og dansk læreplanverk inneholder en overordnet del, etterfulgt av hva opplæringen i hvert enkelt fag skal inneholde. Ordet *forebyggelse* blir ikke direkte brukt, men i den danske læreplanen finner vi at “*Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheter og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati*” (Folkeskoleloven, 2006, §1). I den svenske læreplanen finner vi lignende formuleringer: “*Elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden*”, “*respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar*,” og “*fremme “människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde.*” Heller ikke her trekkes

forebyggelsen aktivt inn som formålet for skolen, utenom en siste setning i den svenske utgaven “*Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser*” (skollag, 2010, §4)

Utdragene viser at skolen skal bygge gjennom italesettelse av positive verdier. Vi kan plassere skolen på det nederste nivået, et grønt nivå. Her er alle unge i målgruppen og den generelle implementeringen av demokratiet er i fokus. Samtidig skjer ikke alt i skolen på gruppenivå. Lærerne skal i følge læreplanene sørge for hver elevs inkludering, mestring og trivsel i skolen. Om en lærer har bekymring for en elev, beveger man seg over mot et gult område.

2.5 Dembras forebyggelsesforståelse

Dembra er det et tilbud om å støtte lærerne i deres arbeid med skolens samfunnsmandat jf. formålsparagrafen. Inkludert i dette er paragraf 9a, der ingen skal bli krenket på skolen (Lenz, Nustad, 2016). Dembras tilnærming er “*forebygging med blick på det som skal bygges*” (Lenz, Nustad, 2016). Dette handler i hovedsak om å skape en inkluderende skolekultur. Med *Demokratisk beredskap*, som benyttes i tittelen, refereres det til Mikkelsen og Fjeldstad sin forståelse av begrepets følgende ferdigheter: Kunnskaper om demokrati, hva en god samfunnsborger er, tolke politisk informasjon og holdninger til egen nasjon, kvinners og innvandreres rettigheter, anti- demokratiske grupper og myndighetene (Mikkelsen m.fl., 2001, s.149). Dembras mandat er hovedsakelig det grønne nivået, men da Dembra ofte kobles inn når elevgruppen har utfordringer knyttet til språkbruk eller holdninger overfor andre, beveger deres oppdrag seg også over på gult nivå, uten at det innebærer oppfølging av enkeltindivider.

Dembras teoretiske grunnlag finner vi blant annet i rapporten ”Intolerance, Prejudice and Discrimination, A European Report” fra 2011. Her tas det utgangspunkt i at mennesket har noen grunnleggende behov, og at noen mekanismer gjentar seg: Fordommer, gruppefiendlighet og hat overfor hverandre. Dette er psykologiske faktorer som gjør at vi tolker, systematiserer og deler inn grupper i hierarkiserte systemer, der *den andre* kan oppleves truende slik at vi hegner om vårt eget (Zick, Küpper, Hövermann, 2011, s.32). Videre foreslår rapporten å ikke ignorere disse mekanismene, men å jobbe imot ved å “svare” på dem ved å fylle bestemte behov med positivt innhold: “*The crux of the matter is to serve*

these core needs not through prejudices, but through positive alternatives” (Zick, Küpper, Hövermann, 2011, s. 124). Fokuset på det *positive* bygger på tanken om at mennesket har behov for tilhørighet, mening og innflytelse over eget liv (Lenz, Nustad, 2016), og at det er ved å dekke disse behovene at skolen skal bidra i forebyggelsen av utenforskap, gruppefiendlighet og rasisme. Dette trekkes frem i de fem “Dembras-prinsippene”: 1) Deltakelse og inkludering, 2) kunnskap og kritisk tenkning, 3) mangfoldskompetanse, 4) eierskap og forankring, og 5) skolen som helhet. Dette innebærer en tydelig forankring i skolens kjernevirksomhet, og er derfor ikke et tillegg til hva skolen uansett skal gjøre. Punktet om kunnskap og kritisk tenkning er også viktig å trekke frem, da målet er at elevene skal lære av historien og forstå hvilke mekanismer som hindrer fellesskap for alle (Lenz, Nustad, 2016).

For å sammenfatte Dembras formål kan vi bruke ordet *myndiggjøring*, da tiltakene skal bidra til at unge utvikler kunnskap og evne til refleksjon, for å delta selv og skape rom for andre. Radikaliseringbegrepet inngår ikke i “Dembras faglige grunnlag”, men inngår som en del av læringsressursene. Her fremgår det at det er stor usikkerhet om hva radikalisering er og hvilken rolle det har. Videre forstås “radikal” som noe relativt, og faren for feilkategorisering trekkes frem (Ahmed, Nustad, dembra.no).

2.2 To diskurser

Mattson (2018) hevder at særlig to diskurser er til stede i forhandlingene om skolens og lærerens rolle. Den første kaller han PVE-diskursen, og står for ”Preventing Violent Extremism”, og kan forstås som det jeg kaller en sikkerhetspolitisk diskurs. Den andre diskursen er sentrert rundt skolens demokratiske oppdrag. Jeg har valgt å kalle den for en dannelses-demokratisk diskurs. Den er ikke like markant som PVE-diskursen, men bygger på de tradisjonene som har preget etterkrigstidens skole (s.40). Denne todelingen er en inndeling jeg ser relevant og nyttig. Selv om bildet ikke er svart-hvitt og teoriene flyter over i hverandre, kan de forstås på hver sin side ut i fra grad av involvering av førstelinjen, deriblant lærere.

Da jeg innledningsvis har sagt noe om hva diskurs er, og den metodiske tilnærming utdypes i metodekapittelet, vil jeg starte ”rett på” og å gjøre rede for de to diskursene som skaper

fortolkningsrammene. Jeg vil redegjøre for hvorfor disse to kan forstås som helhetlige diskurser ved å vise hvilke sentrale ideer og begreper som knyttes til diskursen. At bestemte oppfatninger og ord kan relateres til en diskurs, er nettopp noe av det som skaper en diskurs (Hodges, 2011, s.6). Jeg vil definere de tilhørende begrepene underveis.

2.2.1 En sikkerhetspolitisk diskurs

Adam Hodges (2011) og Arun Kundnani (2012) hevder at grunnlaget for den sikkerhetspolitiske diskursen er *retorikken* i etterkant av angrepene 11. September 2001, som skapte ”krigen mot terror” (Kundnani, 2012, s.5, Hodges, 2011, s.7). Begreper som radikalisering, terrorisme, fremmedkrigere, voldsbekjennende islamisme, identifisering, førstelinjen og tidlig tegn, kan knyttes til denne diskursen (Hervik, 2019, s.9). Hodges (2011) sin diskursanalyse er rettet mot George W. Bush sine taler og intervjuer, og viser at diskursen skaper et fiendebilde, der krigen mot terror også er en krig mot Midtøsten og islam (s.47)

Utover 2000-tallet opplever Europa flere terrorangrep mot store byer. Da det i flere tilfeller viser seg at gjerningspersonene er født og oppvokst i Europa får fokuset en vending. Mattson (2018) forteller hvordan begrepet ”Home grown terrorism” vokser frem. Han hevder at begrepet forsøker å forklare hvordan europeisk-fødte med gjennomførte skoleløp og studier allikevel rekrutterer seg til voldelig ekstremistiske bevegelser (s.21-22). Som en følge av vendingen, har begrepet *radikalisering* blitt vesentlig. Begrepet blir brukt om prosessen der en person velger å slutte seg til voldsbekjennende ideologier, eller som Kundnani (2012) definerer radikaliserings som ”det som skjer før bomben smeller” (s.5).

Ved at begrepet forstås som en prosess, kan den både identifiseres ved ytre tegn og en bestemt tankegang, og den kan brytes inn i og stoppes. Det er her ressursene og tiltakene i følge en sikkerhetspolitisk diskurs må settes inn (Herz, 2016, s.39). Begrepet får kritikk for ikke å si noe om *hva* som inngår i prosessen og blir dermed vanskelig å anvende. I tillegg kan det virke som én prosess, mens kritikere, deriblant Kundnani (2012), mener det heller er snakk om *flere* ulike prosesser. Videre hevder han diskursen om terrorisme og radikaliserings er et produkt av at politikere og policymakers vil vise handlekraft i spørsmålet om terror, og at begrepet hører mer til på et policy-nivå, enn i det akademiske (Kundnani 2012, s.4, Mattson, 2018 s.26).

Det fremste eksempelet på den sikkerhetspolitiske diskursens påvirkning på skolen, er *Prevent*, en del av det britiske *Contest*. Det er en helhetlig satsing på forebygging av voldelig ekstremisme i England. *Prevent* startet opp i 2007, men har blitt revidert flere ganger, og tok i 2015 den formen den har i dag (Herz, 2016, s. 36). *Prevent* rettes mot alle former for ekstremisme og terrorisme, og disse temaene sammenlignes med andre utfordringer og programmer man ellers jobber med i skolen, som narkotika, vold, mobbing osv. (Herz, 2016, s. 36). Rent praktisk går det ut på at lærere får tilsendt en film som opplæring i å identifisere en rekke kjennetegn ved tidlig radikaliserings. Lærere er videre sterkt oppfordret til å registrere bekymringen, slik at sikkerhetsmyndigheter også får tilgang til informasjon (HM Government, 2015, s. 10-11). Ragazzi (2017) skriver også at lærere som ikke rapporterer, risikerer å få sanksjoner (s.10).

Prevent er en del av en tverrfaglig satsning på å avdekke risiko ved informasjonsdeling og samarbeid på tvers av sektorer. Flere styresmakter velger å følge nettopp dette, og involvere flere yrkesgrupper for å etablere felles helhetlige program. I hvilken grad pedagoger også skal være en del av en informasjonsdeling er svært omdiskutert (Herz, 2016, s. 50). Paragrafene i “*Prevent*” sier at skolen skal være en opplæring i “*britiske verdier*” (HM Government, 2015, s.10), hvilket stiller spørsmål ved hva som er britiske verdier og hva som ikke er det. Lynn Davies (2016) mener at sitatet signaliserer at innvandrere ikke regnes innenfor britiske verdier (s.7). Det viser seg også at det i stor grad er muslimsk ungdom som i praksis blir målgruppen. Hun hevder “*we see the combined securitisation of education with securitisation of Islam*” (s.10, og Ragazzi, 2017, s.9).

The Radicalisation Awareness Network (RAN), opprettet av EU, kan plasseres tydelig i en sikkerhetspolitisk diskurs, spesielt med involvering av førstelinjen:

Teachers are at the frontline when it comes to potentially identifying early signs of radicalisation. They are well-positioned for prevention work, both for identifying and safeguarding vulnerable young people at risk of radicalisation, and for teaching critical thinking skills from the first stages of education.” (European Commission, RAN Edu, 2019).

Ordene som *frontline*, *early signs*, *radicalisation*, *identifying*, *safeguarding* og *risk*, er gjennomgående ord i forståelsen av skolens forebygging og opprettholder et trusselbilde.

Mattson (2018) deler opp kritikken av den sikkerhetspolitiske diskursen i fire hovedpunkter. Flere av hans argumenter bygger på Kundnani (2012). Det første, som er den største akademiske kritikken, er at det mangler vitenskapelig, kritisk granskning og teoriene har ikke nok støtte i empirisk materiale. En konsekvens kan være at man handler på spekulasjon og mangelfulle teorier, som igjen kan være kontraproduktivt for samfunnet når det blir omgjort til praksis. For det andre bidrar fokuset på radikaliseringsprosessen til individualisering og dekontekstualisering. Når radikaliseringsprosessen forstås som en prosess *inne i* individet og en vei som *individet* tar, kan det overføres til at problemet ligger hos individet. Ved at tiltak rettes mot individet alene, løsrives individet fra samfunnet og det strukturelle nivået, som i stor grad legger føringer for individet. Det tredje punktet omhandler også radikaliseringsbegrepet. I utgangspunktet er begrepet vidt og kan forstås på mange måter, men i den sammenhengen ordet benyttes nå, blir radikaliseringsprosessen nærmest sammenblandet med kriminelle handlinger. Mattson ser begrepsbruken som en redusering av begrepet *innhold*, i tillegg til at det ikke er noe vitenskapelig empiri på forholdet mellom radikale holdninger og terrorhandlinger. Det fjerde og siste punktet gjelder en generell overføring av *sikkerhetspolitiske doktriner* til det sosiale og pedagogiske feltet, som han hevder at har andre oppdrag og en annen tradisjon (Mattson, 2018, s, 30, 31,32).

Tradisjonelt sett kan sikkerhet forstås som et militært anliggende, men en sikkerhetsdiskurs finnes i dag på flere viktige samfunnsområder. Diskursen kan derfor forstås som en diskurs med omfattende nedslagsfelt (McDonald, 2013, s.59). I stadig mer digitale og høyteknologiske samfunn er utfordringer knyttet til datasikkerhet og overvåkning voksende. Videre har forbindelsen mellom sikkerhet og muslimsk innvandring også blitt betydelig forsterket (Kundnani, 2002, s. 19-20). Om overvåkning og sikkerhetstiltak blir en del av det sivile, kan det få konsekvenser for hvordan vi ser på det flerkulturelle samfunn og institusjoner som skole (Ragazzi, 2017, s.63). At en diskurs allerede er en betydelig “kunnskapsleverandør” på flere samfunnsfelt kan bidra til større grad av mening også på nye, sivile områder, da logikken er kjent og naturlig.

2.2.2 Dannelses-demokratisk diskurs

En dannelses-demokratisk diskurs kan være vanskeligere å forstå som *én* helhetlig diskurs, og kan forstås som en tradisjon og arv som i etterkrigstiden har formet pedagogikken og utdanningen. Mattson (2018) trekker frem skolens samfunnsmandat og demokratioppdrag som fremste eksempel, da det er fremhevet i skolens lovverk og læreplaner. I både svenske og danske læreplaner er skolens oppdragende og dannende funksjon et av hovedformålene med utdanning. Utdanningen skal være i overensstemmelse med grunnleggende demokratiske verdier og menneskerettighetene og fordre medborgerskap (s.35). Dette inkluderer respekt for menneskeverd, som utarter seg i begrepene subjektivitet, likeverd, likestilling, solidaritet, toleranse og pluralisme. Bergh og Arnebach (2016) trekker frem *samtale* som det pedagogiske redskap. En forutsetning for lærende samtaler er tillit og trygghet i de sosiale *relasjonene*, både mellom elev og lærer, og elevene seg imellom (s.21).

Her er danningspedagogikken sentral. Hellesnes (1992) skiller mellom ren *tilpasning* og *danning*. Et tilpasset menneske vil ikke nødvendigvis stille seg kritisk til det etablerte, til maktbalanse og ulikhet. Et dannet menneske derimot, har kunnskap om det etablerte og en historisk forankring, men vil ikke se strukturene som naturgitte, og vil dermed kunne avsløre og endre. Å være dannet inneholder både noe etablert og noe nytenkende. Dette hevder han at er å bli en myndig og *autonom* borger (s.143).

Denne tosidighet er utgangspunktet for Wolfgang Klafki, en tysk pedagog med stor innflytelse på dannelsesfeltet i andre halvdel av 1900-tallet. Klafki hevder at danning er en prosess mellom subjektet og objektet, forstått som eleven og kulturen, der eleven og verden åpner seg for hverandre. Dette kalles “den dobbeltsidige åpningen” (Dale, 2001, s.192-193). Videre forsøker han å forene *materiell* dannelse og *formal* dannelse, i det han kaller *kategorial* dannelse. I materiell dannelse ligger fokuset på en tilegnelse av fellesskapets eksisterende kanon, en videreføring av tradisjon og kunnskapsgrunnlag der “det klassiske” settes høyt. Her er målet for eleven å ta til seg kulturinnholdet (Dale, 2001, s.173 og 175), da dannelsen er bestemt ut fra det objektive (Dale, 2001, s.178). Formal dannelse derimot, retter blikket mot subjektet når danningens vesen skal bestemmes. Her er ikke danningens kjerne *innholdet*, men *prosessen* og utvikling av dannelse gjennom ferdigheter som vi bruker for å mestre innhold. Dette innebærer prosess, modning, og praktisk evne til kritisk tenkning, bruk

av metoder og verktøy, evne til å ville noe, og å gjøre moralske vurderinger og beslutninger (Dale, 2001, s.179 og 183).

Klafki kritiserer en rendyrking av både den materielle og formale dannelsen, og kommer med begrepet *kategorial* dannelse som forener disse to. Den kategoriale dannelsen er en dialektisk tenkemåte, der man benytter de formale ferdighetene til å utvelge, vurdere og forstå dannelsesinnholdet. Slik blir innholdet noe som må forstås av eleven selv, og denne tilegnelsen av det materielle er også øvelse i det formale. På den måten blir innhold og metode gjensidige betingelser for dannelse og forståelse (Dale, 2001, s.187).

Diskusjonen om demokratiet inneholder også en tosidighet. Spenningen er mellom rettigheter og forpliktelser. Stray (2011) skiller mellom liberalister, som er rettighets- og individorientert, og kommunitarister som er forpliktelses- og fellesskapsorientert. Den førstnevnte har rom for pluralitet, mangfold og frihet, men enkeltindividet har lite forpliktelse. Kommunitaristene er mer opptatt av enhet og felles referanseramme, men det kreves mer av borgerne (s.28). Spenningen mellom rettigheter og forpliktelser er også tilstede i den sosialdemokratiske velferdsmodellen som nordiske landene er bygget på. Velferdsmodellen krever forpliktelse til fellesskap, men også mange rettigheter og stor frihet til enkeltindividet. De nordiske landene bygger på mange like pilarer, men er det også ulikheter i forholdet mellom rettigheter og forpliktelse?

Johan Lövgren (2018) trekker frem folkehøgskolebevegelsen som et mulig fellestrekk som kan ha bidratt til et felles grunnlag for de nordiske utdanningssystemene. Grunnlaget er at utdanningen skal bidra til *allmenndanning* og *folkeopplysning* (s.11). Videre viser Lövgren til forskjeller innad i de skandinaviske landene (s.9 og 10). Lövgren viser til at den danske folkehøgskole-forkjemperen og grunnlegger, Grundtvig, har preget skolen i Danmark og Norge i større grad enn Sverige. Grundtvig var kritisk til Latinskolene og overklasseutdanning. Hans pedagogikk var bygd på ideen om det allmenne og ideen om *folk*. Nasjonal identitet, språk og folkedannelse kan forstås som kjerneelementer i hans pedagogikk (s.23). Den svenske folkehøgskolen har fra starten av, hatt et større akademisk fokus enn folkehøgskolene i Norge og Danmark (s.36). Videre skriver han at den "Grundviganske" norske og danske skolen har vært mer preget av Herder, mens den svenske skolen er mer

preget av Kant (s.29). Johann Gottfried von Herder var lidenskapelig opptatt av nasjonal identitet, “folkeånd” og utvikling av “folkelig-nasjonale verdier” (Wessel, snl.no, 2018).

Ove Korsgaard (2002) følger opp disse forskjellene i dannelsen mellom de nordiske landene. Han hevder at svensk folkedanningen i større grad har lagt vekt på sosiale og demokratiske perspektiver. Det danske og norske har hatt flere viktige perioder der det nasjonal-kulturelle har stått i fokus (s.11). Noe av det samme, løftes frem av Pihl, Holm, Riitaoja, Kjaran og Carlson (2018), som viser til en generell eurosentrisme i nordisk utdanning, som fremstiller det hvite og europeiske som overlegent, og at ideene om den “normale student” er bygget på hvite, middelklassestandarder (s.26). Artikkelen trekker også frem den norske likheten der *equality* forstås som *sameness* (s.27). Perspektivene utfordrer ideen om det nordiske.

2.6 Kapitteloppsummering

I dette kapitlet har jeg vist hvordan dannelsesbegrepet har endret seg over tid, og presentert flere teoretikere som hevder at dagens dannelsespedagogikk inneholder lite motstand og systemkritikk, tydelig kontroll og styring av skolen og lærerne, mye ansvar på enkeltindividet, og ligger tett på en medikaliseringdiskurs. Videre har jeg redegjort for forebygging, forankring i læreplan, Dembra og hva som kjennetegner diskursene *dannelses-demokratisk* og *sikkerhetspolitisk* diskurs. Den førstnevnte har historisk stått sterkt i de nordiske landene, og som en konsekvens av en sikkerhetisering av samfunnet, har også en sikkerhetspolitisk diskurs gjort seg gjeldene.

Mye er inkludert i teorikapitlet, men jeg vil hevde at perspektivene er et viktig utgangspunkt for å se hvordan de ulike tendensene er tett sammenknyttet. Et utvalg av perspektivene vil dukke opp igjen i analyse- og drøftingskapitlet, men før det vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort. Her vil jeg i første del av metodekapitlet også følge opp og utdype de teoretiske maktperspektivene som ligger til grunn for en kritisk diskursanalyse. Jeg har som kapitteloverskriften tilsier, valgt å plassere hovedvekten av teori om makt og diskurs i metodedelen.

3 DISKURSANALYSE SOM TEORI OG METODE

Jeg har besvart problemstillingen ved å benytte to ulike metoder; dybdeintervju og dokumentanalyse. Videre har jeg brukt en kritisk diskursanalytisk tilnærming til materiale. Metodekapittelet vil overordnet ta for seg diskursanalyse som metode, men også de metodiske valgene som ble gjort i gjennomføringen av intervjuene. Som Jørgensen og Phillips (1999) sier *“I diskursanalyse er teori og metode altså kædet sammen, og man skal acceptere de grundliggende filosofiske præmisses for å bruke diskursanalyse som metode i empiriske udnersøgelser”* (S.12). Jeg vil i dette kapittelet ta for meg kritisk diskursanalyse som teori, for så å følge opp med kritisk diskursanalyse som metode. Her vil Fairclough sin operasjonelle diskursanalyse være i fokus. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan metodene har gjort seg gjeldende i min oppgave ved å drøfte metodiske valg. Jeg vil omtale dybdeintervju som metode og behandlingen av materialet i analysen. Avslutningsvis vil jeg ta for meg etiske utfordringer, det jeg har lært og det jeg gjerne skulle gjort annerledes.

3.1 Kritisk diskursanalyse som teori

Adam Hogdes (2011) forklarer *diskurs* som *“A way of representing the knowledge about (...) a particular topic in a particular historical moment”* (s.6). Diskurs regulerer måten vi snakker om et fenomen på, hvilke ord som velges, hva som aksepteres, oppleves meningsfullt, skaper *“common sense”* og et *“regime of truth”* (s.5 og 7).

Jørgensen og Phillips (1999) fremhever et sosialkonstruktivistisk verdenssyn som nøkkelpremiss for diskursanalytiske tilnærminger. Det innebærer at hvordan vi forstår verden og sannhet ikke er gitt, men skapt og forhandlet frem i sosiale relasjoner. I diskursanalyse gjenspeiler ikke uttalelser sannheten om *“hva som er”*, men uttalelsene inngår i diskurser som regulerer hva som tenkes, sies og oppfattes som sannhet. I spørsmålet om hva som oppleves å være et sikkerhetsspørsmål vil sosialkonstruktivismen hevde at innholdet er sosialt konstruert og vil variere mellom ulike kontekster. Det formes gjennom språk, der mening skapes og det må oppleves naturlig og troverdig (s.13-14). Om en politiker mener at *“Japanere utgjør en sikkerhetsrisiko og ikke bør få adgang til Norge”* må utsagnet gi mening hos velgermassen for å få gjennomslagskraft. Sann sett kan evnen til å etablere hegemoniske selvfølgheter hos en stor gruppe mennesker, kanskje være den mest kraftfulle måten å påvirke?

Michel Foucault kan forstås som diskursanalysens opphavsmann (Jørgensen, Phillips, 1999, 21). Det finnes en rekke ulike diskursteoretiske tilnæringer, men alle springer ut fra Foucaults teorier og begreper. Hans grunnprinsipp er at kunnskap og makt uløselig henger sammen og der diskurs peker i retning makt. Hvem definerer, hvem skaper kunnskap, og hvordan påvirker dette det sosiale samspillet? Har vi et behov eller skapes et behov? Og hvem har i så fall nytte av dette behovet? (Jørgensen, Phillips, 1999, s. 21 og 22). Foucault forsøker med utviklingen av diskursiv teori å avsløre maktrelasjonene og deres interesser i hegemoni. Den største makt, kan altså forstås som det å naturliggjøre en oppfatning, slik at det blir måten å omtale et fenomen på, og dermed sikre at man ikke avsløres eller problematiseres utenfra (Mathisen, 1997, s.17). Denne bevisstheten gjør at man kan kritisere relasjonene og skape endring (Jørgensen, Phillips, 1999, s.11 og 21).

Taylor (2002) forklarer at Foucault hevder makten er mer indirekte og “snikende” enn før, men allikevel mer effektiv i måten den skaper og styrer subjektet (s.288). Tidligere har makten vært mer synlig og konkret, der enkeltpersoner eller grupper utøver makt og kontroll over andre. Det kan være i nære relasjoner som innad i familier eller mellom kjønn, og det kan være på strukturnivå med autoritære ledere eller klasser som kontrollerer (Taylor, 2002, s.290, Dreyfus, Rabinow, 1982, s.187). Vår tid er ikke lenger preget av klassene på toppen og klassene på bunn. Det er en tid preget av individualisme, rettigheter og frigjøring fra tyngende autoriteter og maktstrukturer. Dette hevder Foucault er en illusjon da “*maktens styrke ligger i å ikke oppfattes som makt, men som vitenskap, realisering eller til og med som frigjøring*” (Taylor, 2002, s.288). Makten er i hva som oppfattes som fornuftig. Slik er sannhet underordnet makt i det han kaller “sannhetsregimer” (Taylor, 2002, s.302). Slik kan vi si at Foucault angriper selvfølgeligheter.

Hultqvist (2004) legger frem begrepet *governmentality*. Foucault hevder at denne indirekte makten er “den moderne makt”, og kaller dette for *governmentality*. Dette innebærer handlinger ment til å forme og styre menneskers atferd, men på en måte som gjør at individet tror det handler fritt og selvstendig. Det er når styringen fungerer som en *self-governmentality* at den er mest effektiv, når resultatet blir en selvkontrollering som fungerer som selvunderkastelse. Slik hevder han at føringene er like tilstede som før, men ved å legge føringene for måten vi forstår oss selv og rammene for hva livet er (s.627 og 629). Føringen er

bare innpakket på en annen måte. Her kan vi se Foucaults teorier ligner kritikken mot en instrumentalisering av skolen, som presentert i teoridelen. Foucaults begreper og logikk er å finne i mye av de kritiske perspektivene.

Foucaults subjektforståelse derimot er mer kontroversiell. Jørgensen og Phillips (1999) skriver hvordan han mener at subjektet er skapt i diskurser, og derfor ikke forstås som tenkende, vurderende og utfoldende vesen, men noe som kulturen uttrykkes gjennom. Denne desentraliseringen av subjektet er bakgrunnen for det Foucault kaller “subjektets død” (s.24). Fordi kunnskap og makt er uløselig forbundet, vil vi aldri kunne se bakom diskursene. Derfor vil vi aldri nå frem til sannhet, fordi vi alltid snakker i diskurser. Faircloughs har moderert dette noe, og hans kritiske diskursanalyse åpner for mer bevegelsesfrihet hos subjektet enn Foucault (s.27). Selv om forståelsen av subjektet varierer noe, er den generelle diskursive forståelse av subjektet at det er skapt gjennom diskursen (s.26). I følge Foucault er min rolle som forsker også preget av at jeg selv er en del av diskursene og ikke kan “fange opp hele bildet.” Allikevel hevder Foucault at en selvforståelse er mulig, da han hevder at det er “sprekker i veven”, og at man gjennom sprekkene kan forstå og avsløre (Hultqvist, 2004, s.626). Jeg opererer ikke med et syn der aktørene er determinert eller blinde for andre forståelser. Men bygger analysen på premisset om at aktører, deriblant meg selv, formes og preges av bestemte diskurser som skaper muligheter og begrensninger for hva som oppleves sant, naturlig eller på kollisjonskurs, både i språket og i praksis.

3.2 Kritisk diskursanalyse som metode

“Nobody who has an interest in relationships of power in modern society can afford to ignore language” (Fairclough, 2001, s.3).

Mathisen (1997, s. 5 og 6) mener at dette gjør diskursanalyse nyttig i møte med politisk språk. Da undersøker man hvordan politiske aktører skaper sannheter, men også hvordan de selv formes gjennom det språket de bruker.

Norman Fairclough har utviklet en metode for kritisk diskursanalyse. Tilnærming er bygget på tre tradisjoner, der den første er en detaljert analyse med lingvistisk fokus. Den andre er analyse av sosial praksis og Foucaults maktperspektiv. Dette kan forstås som makrososiologi. Den tredje tradisjonen er sosiologi på mikronivå, om hvordan språk fungerer i hverdag som ”common sense” (Jørgensen, Phillips, 1999, s.78). Den er *kritisk* fordi den har til hensikt å avsløre diskursens konstruering og opprettholdelse av den sosiale verden, relasjoner og maktforhold (s.75-76). Formålet med diskursanalyse kan forstås å dekonstruere det *naturlige*. Dette kan vise at språket er konstruert av politiske og sosiale føringer, men også at det dermed kan konstrueres på andre måter (s.61).

Fairclough spiller altså ikke videre på Foucault alene, men i kombinasjon med tilnærminger som er mer opptatt av grammatikk og ordvalg. Fairclough er selv opprinnelig lingvist, noe som naturligvis preger analysen. Samtidig er ikke en grammatisk tilnærming i veien for å undersøke makt, og kan gi konkrete og anvendbare verktøy for å avsløre føringene i desto større grad (Jørgensen, Phillips, 1999, 78).

Jørgensen og Phillips (1999) fremhever at diskursanalyse fungerer som fleksible verktøy der man kan velge ut de fokusområdene som har relevans i det gitte tilfelle. De oppfordrer til være selektiv og ”pragmatisk”, ved å ”*kombinere elementer og skape sin egen diskursanalytiske ramme*” (s.16). På denne måten kan man hente elementer fra andre diskursive tilnærminger.

Geir Afdal (2014) forklarer at diskursanalyse handler om å plukke språket fra hverandre og se de føringene som enkeltord og meningssammenheng produserer og opprettholder. En diskurs blir derfor en forståelseshorisont (s.92). Vi snakker ofte om flere diskurser og om et *diskursivt felt*. Afdal forklarer dette som at flere diskurser eksisterer innenfor et fagområde. Ofte overlapper diskursene, men samtidig konkurreres det om hegemoni om årsaksforklaringer, virkelighetsoppfatning og sannhet. Dette kan skape motsetninger og konflikter. *Diskursiv konflikt* er dermed relevant da det er i konfliktene at avstand og forskjeller kommer til syne (s.92). Diskursiv konflikt er der jeg opplever et spenningsfelt.

Hodges (2011) sier at Fairclough sin kritiske diskursanalyse i større grad enn Foucault involverer mikronivå, og er et nyttig verktøy for å forstå hvordan enkeltmenneskers uttalelser er relatert til de ”store” diskursene (s.7). Dette forsøker jeg å gjøre i analysekapittelet. For å demonstrere noen av analysestrategiene Fairclough trekker frem, kan et eksempel være å undersøke *modalitet*. Dette innebærer grad av tilslutning eller grad av usikkerhet, eks. *vil angripe, kan angripe, angriper*, eller ”litt” og ”jeg tror.” Om aktøren objektiviserer, altså sier *angriper*, ligger det en større autoritet, enn å si at ”*jeg tror den kan angripe.*” Noe annet kan være bruk av pronomener som skaper identitet og tilhørighet, eks. forskjellen mellom ”jeg mener” og ”Norge mener”, eller bruk av ”vi”, på en inkluderende eller ekskluderende måte (Jørgensen, Phillips, 1999. s.96, Fairclough, 2001, s.106). Dette er analysestrategier jeg vil benytte.

Selv om jeg benytter en kritisk diskursanalyse, vil jeg låne et begrep fra Laclau og Mouffes (1985) sin diskursanalytiske tilnærming. Her brukes begrepet *nodalpunkt*, som et ”kjerneord”, et privilegert ord som andre ord er knyttet til, og som sammen skaper mening og en diskurs (s.112). For å eksemplifisere, bruker Jørgensen og Phillips (1999) ordet ”folk” som nodalpunktet i en nasjonalistisk diskurs og ”kropp” i legevitenenskapen (s.37). Videre forstår Laclau og Mouffe nodalpunktet som flytende, på den måten at det kan settes inn i mange settinger og gis ulik forståelse. Derfor hevder de at det er en maktkamp om definisjonsmakt, noe som også ligger nært til Foucault. Analyse av nodalpunkt innebærer å se hvilke andre ord som blir definert i forhold til nodalpunktet, og også hvordan nodalpunktet forstås annerledes i andre diskurser (s.40). Med et blikk tilbake til teorien og de to diskursene jeg har tatt utgangspunkt i, ser man koblingen til teorien om nodalpunkt der radikaliserings, ekstremisme, terror, trussel, islamisme er ord som knyttes til en sikkerhetspolitisk diskurs, og ord som tillit, dannelse, relasjon, dialog knyttes til en dannelses-demokratisk diskurs. Nodalpunkt og ordassosiasjoner vil være et av analyseverktøyene jeg vil benytte.

3.3 Kritisk diskursanalyse i praksis

Etter at jeg nå har redegjort for hvordan jeg bruker kritisk diskursanalyse som teori og metode, vil jeg si noe om hvordan diskursanalyse ser ut i mitt konkrete prosjekt og de valgene som er gjort. På denne måten blir prosessen mer gjennomiktig for leseren.

3.3.1 Valg og avgrensning av diskurs

I arbeidet med litteratur opplevde jeg en diskusjon omkring utdanning, hva forebygging skal inneholde og at dette avtegnet seg som to hoveddiskurser. De to diskursene jeg har valgt å kalle en sikkerhetspolitisk diskurs og en dannelses-demokratisk diskurs, brukes nok også med andre navn, men særlig den førstnevnte vil jeg hevde at er en godt etablert og lett gjenkjennelig diskurs. Både i det politiske og journalistiske landskapet og i dagligtale og på “folkemunne.” Blant annet Mattson ved Segerstedsinstituttet i Göteborg benytter disse to diskursene som tolkningsrammer i flere av sine publikasjoner (eks. Mattson, 2018).

Diskursene er ikke avgrensede båser, men kan forstås som et diskursivt felt som overlapper, der diskursene åpner seg mot andre diskurser. Allikevel opplever jeg grunnleggende forskjeller, bestemte ord, uttrykk og språkstiler som gir assosiasjoner til hver av de to diskursene. På denne måten gir uttrykket Hodges bruker, “*regime of truth*” (Hogdes, 2011, s.5) mening, da det etableres en helhetsforståelse over flere nivåer, fra grunnleggende virkelighetsoppfatning til småord i hverdagen. På enkelte områder, opplever jeg at de to diskursene kolliderer, og dermed konkurrerer om å få hegemoni på det politiske feltet (Jørgensen, Phillips, 1999 s.60). Jeg vil presisere at spenningsfelt også finner sted *innenfor* en diskurs. Ved at en diskurs, for eksempel en dannelses-demokratisk diskurs, har overlapp eller åpninger på flere sider, kan et utsagn trekke i retning mot en sikkerhetspolitisk diskurs, selv om man forstår det innenfor en dannelses-demokratisk diskurs.

For å bli kjent med feltet deltok jeg på en konferanse i Örebro høsten 2018. Tittelen for konferansen var “*Nordic education in a democratic troublesome time.*” På dette tidspunktet hadde jeg ikke satt noe problemstilling, men visste at feltet om hvordan skolen som demokratisk institusjon skal møte et stadig mer polarisert og mangfoldig samfunn interesserte meg. Dagen etter konferansen, ble DIS-møtet avholdt, og jeg ble invitert med som gjest denne dagen. På dagsordenen var blant annet implementeringen av pilotprosjektet Nordisk Dembra. På møtet ble jeg presentert som masterstudent i Dembra, uten videre utdypelse. Deltakelsen gav meg mulighet til å få flere innblikk og møte involverte aktører. Konferansen var en nyttig anledning til å fange opp hvordan diskursene om demokrati gjør seg gjeldende på feltet. Samtidig er det viktig å være klar over at interessen og videre forståelse kan ha blitt preget av de opplevelsene og den oppfattelsen av feltet som deltakelsen ga. Dette kan ha lagt føringer

for utforming av intervjuguide og hva jeg ser etter. Dette er noe jeg ønsker å presisere at jeg har vært bevisst på. På den andre siden går vi alltid inn i forskning med teori og observasjoner. Dette kan forme inngangen til prosjektet, uavhengig av om det er en bok man har lest eller om det er en faktisk erfaring.

3.3.2 Valg og avgrensning av tekst

I første omgang var ikke dokumentanalyse tenkt å utgjøre empirien i denne oppgaven. Etter at flere av de svenske informantene henviste til offentlige utredninger ble jeg nysgjerrig på sammenhengen mellom informantenes uttalelser og høyere styringsnivå. Jeg synes det ble interessant og fruktbart og valgte derfor å trekke inn dokumentanalyse som empirisk metode. Prosessen med dokumentanalyse startet i etterkant av at intervjuene var gjennomført. Selv om det er to ulike metoder, er den kritisk diskursive tilnærmingen den samme.

De offentlige dokumentene har ulik ordlyd i tittelen, men formidler nasjonale strategier for forebygging av ekstremisme. Temaene ekstremisme, radikaliserings, terrorisme kan på en måte forstås "på utsiden" av hvor vekten ligger i min oppgave. Allikevel ser jeg det relevant å lese nettopp disse handlingsplanene fordi de trekker frem hva som forstås bekymringsfullt, hva som forstås som en trussel og hva som skal vernes mot denne trusselen. Dette er nært knyttet til både tolkning av demokratiets oppgave, hva som sies å bryte med demokratiet, utfordringer for demokratiet og skolens rolle. Ved å inkludere offentlige dokumenter i tillegg til intervjuer, gir dette en mulighet til å studere diskurser på flere nivåer av politisk styring og retning. Dokumentene er på et politisk policy-nivå og påvirker ikke en-til-en, men er allikevel en privilegert kunnskapsform med makt fordi det legges føringer for hva som skal prioriteres og dermed også hva som er reelt, aktuelt og viktig (Mathisen, 1997, s.18).

Å velge ut de offentlige dokumentene var i seg selv vanskeligere enn forventet og jeg lærte mye i prosessen. Jeg fant først to handlingsplaner fra den danske regjeringen, der den ene kom i 2014 og den andre kom i 2016. Den sistnevnte var den nyeste publiserte handlingsplanen og planene var like i format og omkring 30 sider. Ved å velge den nyeste, men også en litt eldre, gav mulighet til å se tendenser som holder seg stabile over tid, de endringene som har blitt

gjort og prosessens utvikling. De danske handlingsplanene ble utgangspunktet for å forsøket å finne noe tilsvarende fra den svenske regjeringen.

Dokumentene som de svenske informantene omtalte, var lengre utredninger, men som avslutningsvis endte i handlingsrettede ”kulepunkter.” På den svenske regjeringens nettsider, fant jeg kun SOUer (Sverige Offentliga Utredningar) om forebygging av ekstremisme. Etter å ha forhørt meg med en av de svenske informantene, forstår jeg at direktoratene er mer selvstendige i Sverige enn de andre nordiske landene. Det vil si at regjeringen kommer med oppdrag, men at direktoratene utarbeider og gjennomfører med stor grad av autonomi. Det finnes nasjonale handlingsplaner mot ekstremisme i hver enkelt kommune og dette følges opp av Cve (Center mot våldsbejakande extremism). Cve tilhører Brottsförebyggande Rådet, en forvaltningsmyndighet under justisdepartementet. De nasjonale utredningene (SOU) har status som selvstendige myndigheter. Av utredninger finnes både ”betänkande”, ”delbetänkande” og ”slutbetänkande,” og jeg kan ikke garantere at jeg fikk fullstendig oversikt, og at utvalget er optimalt. Av relevans fant jeg SOU-rapporter fra 2013 og i 2016, 2017 og 2018. Jeg ønsket å velge rapporter fra samme tidsperiode som de danske, og valgte rapporten fra 2013 og den nyeste fra 2018. Sistnevnte, *“Informationsutbyte vid samverkan mot terrorism”*, er mer spisset, men den følger opp spørsmål og problemstillinger som ble introdusert i handlingsplanen fra 2013. Rapporten ble henvist til i intervjuene og det ble i mitt tilfelle derfor fruktbart å inkludere denne.

De to danske og de to svenske dokumentene fungerer på ulike måter som *føringer*, på ”bestilling” fra regjeringen. De to danske handlingsplanene heter *”Forebygging af radikaliserings og ekstremisme”* (2014) og *”Forebygging og bekampelse af ekstremisme og radikaliserings”* (2016). De to svenske utredningene heter *“När vi bryr oss. Förslag om samverkan och utbildning för att effektivare förebygga våldsbejakande extremism”* (2013) og *“Informationsutbyte vid samverkan mot terrorism”* (2018).

Ulikheten i dokumentenes status er viktig i møte med analysen. Selv om de svenske SOUene har høy status, er de ikke like autoritative som de danske handlingsplanene. Allikevel opplever jeg prosessen som et funn i seg selv: at de svenske utredningene er skrevet for implementerende aktører (direktoratene) som sitter med eget vurderings- og handlingsrom. I

et kritisk diskursanalytisk perspektiv hvor kunnskap og makt studeres, kan dette være relevant. De ulike prosessene og strukturene viser hvordan kunnskap produseres. Selv om dokumentenes status og format er ulike, kan det ikke direkte sammenlignes, men dokumentets format kan bidra til å forståelsesrammer som resulterer i forskjellig praksis.

3.4 Intervju som metode

Jeg velger her å gi intervju som metode et eget underkapittel. Selv om jeg i etterkant møter teksten med diskursive briller, er intervju en egen sjanger som behøver å kommenteres grundig.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er dybdeintervju en kvalitativ metode som søker dybde og innsikt i et fenomen ut i fra intervjupersonenes livsverden. Videre trekker de frem tre kjennetegn ved intervjuet; At det er håndverk, kunnskapsproduksjon og sosial praksis (s.36). Det betyr at meningsinnholdet konstrueres i samspillet og preges av den gitte situasjonen. Samtidig er situasjonen tydelig sentrert rundt opplevelsen til intervjuobjektet. Dette gjør at spørsmålene ofte formuleres som “hvordan *opplever* du helsetilbudet?” (Dalen, 2011, s.15). Belysning av subjektets opplevelse er en fenomenologisk tilnærming og benyttes ofte i kvalitative intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2009, s.46). I følge Spencer et. Al (2014) er det to måter å tilnærme seg et forskningsmaterialet. Metoden *intervju*, benytter en *substantive approach*, oversatt til materiell tilnærming. Jeg vil presisere at en slik tilnærming kommer i konflikt med en diskursiv tilnærming som hører til den andre tilnærmingen, *structural approach* (Spencer, Ritchie, Ormston, O’Connor, Bernard, 2014, s. 272). Her er det diskursive språket som informanten benytter i fokus og forstås som føringer som skaper subjektet. I mitt tilfelle vil jeg benytte dybdeintervju, men i etterkant møte materialet med en diskursiv tilnærming som plasserer informantens opplevelser og uttalelsene inn i “noe utenfor dem selv”, nemlig eksisterende diskurser.

3.4.1 Semi-strukturert dybdeintervju

Jeg valgte et semi-strukturert dybdeintervju som metode. I følge Yeo et al. (2014) innebærer *semi-strukturert* bruk av en strukturert intervjuguide med temaene man ønsker å belyse og forberedte spørsmål. Samtidig er det rom for fleksibilitet og oppfølgingsspørsmål. Med dette kan informanten være med å føre samtalen i ønsket retning (s.184). Som forsker er også

intensjonen å lære av informanten. I mitt tilfelle ville informantene kjenne til fagområdet vi skulle belyse bedre enn meg. Dette gjør at det kan være kunnskap og temaer som har relevans, men som jeg ikke har regnet med fra min side. Ved å benytte semi-strukturert intervju blir det rom for at denne kunnskapen kan prege intervjuets innhold og retning ved informantenes deltakelse.

3.4.3 Utformingen av intervjuguide

Intervjuguiden er en oversikt over det tematiske innholdet og fungerer som en plan i gjennomføringen av intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009, s.143). Utarbeidelsen av spørsmål er nært knyttet til to ting: teori som jeg har tilegnet meg i oppstart av masterprosjektet og egen nysgjerrighet på bakgrunn av erfaringer.

Jeg laget en intervjuguide med tre kolonner. Den første inneholdt tema. Den andre et hovedspørsmål og i tredje kolonne eventuelle oppfølgingsspørsmål, eller stikkord til meg selv med spørsmålets formål. Hovedtemaene omhandlet informantenes forståelse av skolens forebyggende arbeid, generelle skolepolitiske strømninger og nordisk enhet og samarbeid. Spørsmålene er utformet for å forsøke å svare på problemstilling på best mulig måte.

I utformingen av spørsmål til intervjuguide kan faren være at spørsmålene blir for lukket og smale (Yeo et al., 2014, s.191). Samtidig fremhever Kvale og Brinkmann (2011) at spørsmålene bør være korte og enkle (s.146). De to diskursene er integrert i forskningsspørsmålene mine, og jeg ønsket at samtalen skulle holdes innenfor skole, Norden, demokrati, forebygging, muligheter og utfordringer. Jeg forsøkte å ha åpne spørsmål for at informantene skulle få rom til det de ønsket å ta opp. Ulempen med dette, kan være at informantenes svar kan sprike i innhold slik at oppgaven ender med å ikke ha en felles tematikk. Et eksempel på en formulering kan være “er udemokratiske holdninger det største problemet i skolen fremover?” Her øker sjansen for at informanten fort svarer “Ja, det er i hvert fall en nokså stor utfordring.” I stedet valgte jeg å stille spørsmålet mer åpent “hva opplever du at er den største utfordringen for skolen i tiden fremover?” Her risikerer jeg å få litt “hva som helst” som svar, men man åpner også for at udemokratiske holdninger ikke er den største utfordringen. Siden min oppgave har en diskursanalytisk tilnærming, er ikke målet kun å samle sammen temaene som informantene belyser i bokser, men å undersøke deres

utvalg, formuleringer og språk. Derfor ble åpne spørsmål ekstra viktig, da det gjorde at hvilke detaljer som vektlegges og hva som ikke vektlegges, blir interessant når funnene trekkes opp mot de diskursene jeg har tatt utgangspunkt i.

3.4.2 Valg av informanter til intervju

Deltakelsen på DIS-møtet ble arena for å bli kjent med aktuelle informanter. Fire av informantene møtte jeg på DIS-møtet i Örebro. To av dem hadde jeg en lengre samtale med, de to andre hilste jeg kun kort på. Tre av dem er faste medlemmer i DIS-nettverket, og en var invitert med for anledningen. Den femte av informantene var ikke tilstede, men jeg fikk kontaktinformasjon hennes. I etterkant av konferansen, når oppgavens tema og ordlyd var utformet, tok jeg kontakt med disse fem via e-post, presenterte prosjektet og spurte om de ønsket å stille som informanter til intervju.

Kriteriene for utvelgelsen var deres rolle/stilling/arbeid. Utvalget ble plukket ut som en konsekvens av deltakelsen på DIS-møtet i Örebro, der deltakerne tilhørte ulike fagfelt fra alle de nordiske landene. Siden implementeringen av Nordisk Dembra i Sverige og Danmark var inngangen til prosjektet, var det naturlig å ha en svensk og en dansk representant som var involvert i denne implementeringsprosessen. Da temaet i oppgaven beveger seg mer mot et overordnet/ideologisk plan, heller enn praktisk og didaktisk, fant jeg det også nyttig å trekke inn flere stemmer, også utenfor skolen. Det kan forstås som en komplettering av utvalg, ved å benytte flere målgrupper, slik at området kan belyses fra flere sider (Dalen, 2011, s.50-51). Da jeg følger opp intervjuene med diskursanalyse, er belysning fra ulike posisjoner interessant med tanke på diskursens utbredelse og overlapping med andre diskurser. På DIS-møtet var også flere som ikke jobber direkte i utdanning, men innenfor forebygging av ekstremisme på nasjonalt nivå. Jeg valgte å involvere to av disse for å belyse flere nivåer av forebygging og demokratiets rolle og for tanker om samarbeid. Ved å ha informanter fra to land i forholdsvis "like" posisjoner, har jeg også lagt til rette for å kunne trekke noen komparative perspektiv. Jeg vil presisere at to av de fem jobber konkret med implementeringen av Nordisk Dembra, men fortsatt på overordnet plan, og ikke "hands on" i klasserommet. Slik kan de fem informantene i ulik grad plasseres i et "policy-nivå" og arbeider med utvikling av prosjekt, tiltak og retning.

Intervjuene kan forstås som det Kvale og Brinkmann (2009) kaller “*intervjuer med elitepersoner.*” Dette er mennesker som er vant til å uttale seg, og informantens ekspertise kan veie opp asymmetrien som kan oppstå mellom informant og intervjuer. For meg som intervjuer, krever det god oversikt og kunnskap om fagfeltet for å holde samtalen innenfor planen og for å følge opp med gode oppfølgingsspørsmål i fruktbare retninger (s.158-159). Om man mestrer dette, gjør det at intervjuer oppleves mer troverdig og kan få mer ut av informantenes svar. I mitt tilfelle hadde jeg lest mye og opplevde en viss grad av totaloversikt. Allikevel er dette begrenset og jeg tenker nå, noen måneder senere, med mer erfaring og mer teoretisk grunnlag, at det er mange oppfølgingsspørsmål jeg gjerne skulle stilt og som nå oppleves mer relevante og interessante.

Informantene mine er:

Camilla Sjöström jobber som pedagog for “Forum for levande historia” i Stockholm, Sverige. Denne institusjonen er oppdragstakere for implementeringen av Dembra i Sverige, og Sjöström er en av pedagogene involvert i gjennomføringen. Institusjonen regnes også som et egen myndighet tilhørende kulturdepartementet. Det er derfor underlagt regjeringen. Forum for levande historia har utstillinger og workshops med besøkende skoleklasser, med utgangspunkt i “förintelsen”, nazistenes folkemord. Myndigheten fungerer som nasjonalt forum for demokrati, toleranse og menneskerettigheter og utvikler digitalt støttemateriell for lærere. Tidligere har hun jobbet som lærer i videregående skole.

Anna Lekvall er assisterende sjef for “Center for voldsbejakande extremism” i Sverige (forkortet Cve). Dette er en virksomhet plassert under “Brottsförebyggande Rådet”, og har som mandat å styrke og utvikle det forebyggende arbeidet mot voldsbekjennende ekstremisme og terrorisme. Cve har ingen spesifikk rolle i implementeringen av Dembra i Sverige, men er en viktig aktør i det nasjonale forebyggelsesarbeidet, og har linker ut til kommunene. Lekvall er også medlem av DIS-nettverket.

Hugo Wester, jobber i utdanningsdepartementet i Sverige og jobber derfor med skoleutvikling på policy-nivå. Wester har ikke direkte med implementeringen av Dembra å gjøre, men er sentral i DIS-nettverket og i bestemmelsen av pilotprosjektet Nordisk Dembra.

Dorthe Anthony, jobber i Styrelsen for undervisning og kvalitet i Danmark, tilsvarende det norske utdanningsdepartementet. Der er hun prosjektleder for et prosjekt som handler om demokrati, medborgerskap, forebyggelse av radikaliseringen og negativ sosial kontroll. Anthony leder også den danske implementeringsprosessen av piloten på Nordisk Dembra, på vegne av Styrelsen. Hun er tidligere lærer og er medlem i DIS-nettverket.

Anders Bo Christensen er spesialkonsulent i nasjonalt senter for forebyggelse av ekstremisme i Danmark. Dette fungerer som et ressurstilbud, som utvikler tiltak, verktøy, handlingsplaner, kurs og bistand til kommunale aktører, i tillegg til samarbeid med politi. Enheten har også tett samarbeid med Styrelsen for undervisning og kvalitet, og har vært sentrale i utarbeidelsen av kartleggingsverktøy til bruk i SSP-samarbeidet. Christensen har ingen direkte link til Dembra og implementeringen, men har en rolle i den generelle forebyggelsen i Danmark.

3.4.4 Gjennomføringen av intervju

Et kvalitativt intervju baseres på kommunikasjonen mellom forsker og informant. Derfor er det avgjørende at forsker legger til rette for god kommunikasjon, ved å skape forutsigbarhet og trygghet (Kvale og Brinkmann, 2009, s.35). I de følgende avsnittene vil jeg redegjøre for tiltak for å skape dette.

I forkant av intervju fikk informanter et informasjonsskriv. Her ble prosjektets tema og intensjon ble forklart. Skrivet inneholdt også informantens rettigheter og hva deltakelsen innebærer. Innledningsvis i intervjuet ble det mulig å avklare uklarheter knyttet til deltakelse.

Da informantene bor og jobber i Sverige og Danmark, ble intervjuene gjennomført på ulike måter. På DIS-møtet i oktober møtte jeg Hugo Wester og Dorthe Anthony, og vi gjennomførte en oppstartsamtale. Her snakket vi om intensjoner og tanker om Nordisk Dembra. Wester har jeg i etterkant intervjuet på Skype, og Anthony møtte jeg igjen i Oslo, februar 2019, i anledning en workshop med lærere involvert i Nordisk Dembra. De tre andre intervjuene var planlagt å gjennomføres via skype. Ved å benytte videointervju, har man mulighet til å observere kroppsspråk, blikk, mimikk osv., selv om man kan miste noe av det "rommet" som skapes i intervjuet (Yeo et al., 2014, s.182). I praksis ble to av intervjuene gjort over telefon, uten video, da de ikke hadde tilgang på skype på det

tidspunktet, og derfor ønsket telefonsamtale. I følge Yeo et al. (2014), kan også tidspunkt for intervjuet ha innvirkning (s.207). Informantene fikk derfor selv bestemme tidspunktet for intervjuet.

I løpet av intervjuene, oppstår flere situasjoner som må improviseres. I flere anledninger svarte informanten på flere av spørsmålene mine i samme svar, eller at informanten endte svaret sitt et sted der det var naturlig å følge opp med et spørsmål som egentlig var lengre ned på lista. Her oppsto et dilemma mellom å gjøre intervjuene så like som mulig, og på andre siden, følge naturlig flyt i tematikken slik samtalen ledet oss. Noe annet som må improviseres er oppfølgingsspørsmål. Da man tar tak i noe informanten sier, kan dette forstås som et utvalg som kan lede i en bestemt retning. I tillegg kan oppfølgingsspørsmål også bli stilt mer “uprofesjonelt” når de ikke er planlagt. Hvor mange oppfølgingsspørsmål jeg stilte varierte mellom intervjuene, ut i fra hvor mye informanten selv utdypet og selv trakk linkene videre. Jeg erfarte derfor hvor mye av intervjuene som oppstår i situasjonen og skapes ut i fra samtaledynamikken mellom aktørene. Dette gjorde naturligvis intervjuene forskjellige.

I intervjuet ble lydopptaker brukt for å registrere datamaterialet. Det gjorde at jeg som forsker i større grad kunne være tilstede under intervjuet, ved at jeg ikke trengte å skrive ned alt som ble sagt. Da ble det enklere å stille gode oppfølgingsspørsmål. Etter at intervjuet var avsluttet, skrev jeg ned umiddelbare opplevelser og observasjoner med intervjusettingen. Det er kun lyd som ble registrert og oppbevart for videre bruk, ikke videomaterialet. Intervjuene ble gjennomført i løpet av januar og første halvdel av februar 2019, i tillegg til oppstartsamtalene i slutten av oktober 2018.

3.4.5 Transkripsjon av intervju

Transkripsjon er prosessen der lyd oversettes til tekst. På denne måten blir teksten mer hensiktsmessig med tanke på videre analyse (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 188-189).

Transkribering er i seg selv en tidkrevende prosess. I mitt tilfelle ble transkripsjon ekstra utfordrende da informantene snakket svensk og dansk. Vi hadde avtalt før intervjuet at ord vi ikke forsto skulle avklares underveis. Dette ble gjort flere ganger, men allikevel er det småord i lange setninger, som jeg ikke forsto under transkripsjonen. Særlig gjaldt dette de danske

intervjuene. Disse småordene er viktige for nyanser i informantens svar. For å løse dette, tok jeg kontakt med en danske og en svenske som har bodd noen år i Oslo, via en bekjent. Dette var til stor hjelp, da vi sammen gikk over transkripsjonen med lydfilen på øret og mange ord ble rettet på. I tillegg gav det mulighet til å diskutere meningen og forståelsen av enkeltord. Selv om de skandinaviske språkene har mange like ord, kan fortsatt betydningen og hva man legger i ordene være litt forskjellig, og dermed påvirke hvordan jeg oppfatter svaret.

Underveis i transkripsjon er det lett å bli etterpåklok og tenke på oppfølgingsspørsmål man skulle ønske man stilte. I to tilfeller sendte jeg en oppfølgingsmail, og spurte om en utdypelse. Å ha mulighet til å følge opp informantene er en fordel ved kvalitativ metode.

3.5 Analyseprosessen

Videre vil jeg ta for meg analyseprosessen, både av de offentlige dokumentene og av dybdeintervjuene.

Etter transkripsjonen må teksten *kodes*. Dette er en måte å organisere og plukke fra hverandre materiale, for så å kategorisere og finne meningssammenheng. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer koding som å knytte passende nøkkelord til teksten, som en slags systematisk konseptualisering (s. 208). Jeg valgte å løse dette med saks og fargestifter, for å lage bunker og systemer. Jeg endte med å se intervjuene i lys av de to overordnede diskursene og gjennom funnene fra de offentlige dokumentene. Denne tilnærmingen til materialet kan forstås som *deduktiv*, da jeg som forsker har et teoretisk rammeverk som bekrefter eller avkrefter de oppfatningene jeg har fått gjennom teori (Ornstron, Spenzser, Bernard, Snape, 2014, s.5). Samtidig beveger jeg meg frem og tilbake mellom teori og empiri. Ornstron et al (2014) presiserer at det ikke noen ren deduktiv eller induktiv forskning, da vi aldri er “blanke tavler” og alltid forstår ut i fra eksisterende kunnskap og oppfatninger (s.6).

Av diskursanalytiske verktøy har jeg sett etter enkeltord og setninger som kunne forstås i retning av en sikkerhetsdiskurs eller en dannelses-demokratisk diskurs. Som vist i teorikapittelet, har diskursene ulike begreper og fremgangsmåter knyttet til seg og dette tok

jeg med i møte med offentlige dokumenter og intervjuer. I tillegg valgte jeg å se på bruk av pronomener og hvordan det definerer grenser for innenfor og utenfor.

3.6 Studiets kvalitet

Å vurdere studiets kvalitet innebærer å drøfte studiets reliabilitet og validitet. Dette er begreper som hører til i enhver forskningsprosess. Mye av teorien om kvalitativ forskning problematiserer også bruken og innholdet i disse to begrepene (Kvale og Brinkmann, 2009, s.249, Dale, 2011, s.92, Lewis, Ritchie, Ormston, Morell 2014, s. 354). Noe av denne diskusjonen vil jeg også ta med nå, i gjennomgangen av reliabilitet og validitet.

3.6.1 Studiets reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at reliabilitet handler om troverdighet og om man får igjen samme resultat med samme forutsetninger (s. 250). Videre trekker de frem at det innad i forskningsmiljøene er diskusjoner om disse begrepene er nyttige for å måle kvalitet i kvalitativ forskning. Særlig gjelder dette reliabilitet, der man ofte i kvalitativ forskning bygger på en konstruktivistisk tilnærming der materialet oppstår unikt i en konkret setting og ikke kan gjenskapes (s. 249). Det er flere forslag på hvordan dette bør løses og Kvale og Brinkmann velger å beholde begrepene, men tilpasse innholdet til den kvalitative sjangeren. Om reliabilitet kommer man ikke utenom at forskerne i ulik vil prege forskningsprosjektet. Monica Dalen (2011) sier at for å sikre troverdighet, bør forskeren være åpen om valg og prosess og her kan et ord som gjennomsiktighet eller transparens være passende (s.93). I tillegg omhandler reliabilitet studiets *konsistens*. Med dette menes sammenheng, og at det ikke er hull i forskningen (s.250). Dette aspektet ved reliabilitet kan forstås å ha relevans for kvalitativ forskning og henger sammen med forskerens åpenhet og ærlighet.

Konkrete tiltak kan gjøres for å heve studiets reliabilitet. For eksempel i transkriberingsprosessen kan det å lytte over opptaket flere ganger bidra til at flere nyanser kommer frem. Kvale og Brinkmann (2009) trekker også frem at transkriberingen kan gjøres av to personer for å sikre større grad av reliabilitet (s.192). I mitt prosjekt gjorde jeg nettopp slike grep, både ved å høre over opptakene flere ganger selv, men spesielt viktig ble det at jeg involvere en svensk og dansk bekjent i transkripsjonsprosessen.

Jeg valgte å transkribere over til norsk, og dermed sitere informantene på norsk. Som et grep for å hindre språklig misforståelse ble alle sitater jeg benytter i oppgaven sendt tilbake til informantene for godkjenning. Dette er i tråd med informantenes rett til innsyn i prosessen, slik det ble avtalt og underskrevet ved oppstart. Tiltaket kan også ha en bakside ved at informantene kan velge å trekke tilbake eller omformulere et utsagn og derfor kan jeg som forsker miste et sentralt poeng.

Språk og kultur inngår også som en del av studiets reliabilitet, da en klar utfordring er at mitt prosjekt involverer to land, der ingen av dem er Norge. Man skal ikke ta lett på de underliggende strukturene som er forskjellig mellom landene og som er forskjellig fra *meg*. Her tenker jeg på språk, kultur, historie og politikk, som er store felt jeg ikke har fordypet meg innenfor. Det nasjonale nivåene er utenfor min oppgave. Det er implementeringen av et konkret *prosjekt* jeg tar for meg og informantenes opplevelser av demokratiet, skolens utfordring og nordisk enhet, forstått i lys av to diskurser. Fairclough (2001) hevder at vi i dagens globaliserte virkelighet må undersøke de store internasjonale diskurser, da disse i stor grad former de nasjonale (s.203). Den sikkerhetspolitiske diskursen, kan slik forstås som en større internasjonal diskurs, da vi ser dens tilstedeværelse i den internasjonale debatten om skolen, eksempel i EU og internt i enkelte land (European Commission, RAN edu 2019). Oppgavens formål er ikke å finne *forklaringer* på informantenes uttalelser, men forstå besvarelsene sammen med kritisk diskursiv tilnærming og diskursenes utbredelse.

3.6.2 Studiets validitet

Kvale og Brinkmann (2009) definerer validitet som forskningens gyldighet, grad av indre sammenheng og at man har gjort metodiske valg som bidrar til å svare på problemstillingen på best mulig måte. “*En valid slutning er korrekt utledet av sine premisser*” (s.250). Studiets validitet er avgjørende for forskningens troverdighet. Kvale og Brinkmann foreslår å forstå validitet som *håndverksmessig kvalitet*. Her inkluderes forskerens praktiske klokskap og moralske bedømmingsevne (s.252). I en forskningsprosess er det fort å forsvinne ut på sidene av hva man *egentlig* har sagt at man skal gjøre. For meg har veiledere vært til god hjelp, for å avgrense og å bli ledet tilbake til forskningsspørsmålene. Valgene mine er tatt i den hensikt å besvare forskningsspørsmålene på en god måte. Dette gjelder valg som en diskursteoretisk

tilnærming, involvere informanter fra flere fagområder, og valget om å inkludere offentlige dokumenter som begge viser endring over tid.

Validitet tar også for seg feilkilder. Som kvalitativ forsker, kan det være vanskelig å etterprøve resultatet, men man kan fortsatt på ulike måter *kontrollere* resultatene sine ved å stille seg kritisk til forskningen og forskerens innvirkning. Ved at jeg benyttet to ulike metoder, kan forstås som et grep for å øke forskningen validitet (Kvale og Brinkmann, 2009, s.254-255).

3.7 Ethiske utfordringer

Møter med mennesker og deres opplevelser involverer alltid etiske valg. Kvale og Brinkmann (2009) mener at etiske problemstillinger hører til alle delene av forskningsprosessen, fra utarbeidelse med tema og forskningens hensikt, oppstartens kontakt med informanter, informasjon og samtykke, til din rolle i intervjusettingen, og forskerens forvaltning av materialet i etterkant (s.80-81). Jeg vil i det følgende trekke frem spørsmålet om anonymitet, informert samtykke og konsekvenser for informanter.

3.7.1 Informert samtykke

I retningslinjene til NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora), står informantens frie samtykke nedført og mulighet for å avbryte sin deltakelse om ønskelig (NESH, punkt 9, 2006). Ved å si “fritt, informert samtykke”, oppsummerer Dalen (2009) at samtykket skal være *fritt*, altså uten press, og *informert*, der informasjonen skal være sann, forståelig og ikke noe skal holdes tilbake (s.100-101). I mitt tilfelle ble en kort introduksjon av temaet og formålet med prosjektet sendt ut for å høre om interesse for deltakelse. Etter at informanten meldte interesse, sendte jeg ut informasjonsskriv som innebar personvern og oppbevaring og bruk av datamaterialet. Informasjonsskrivet inkluderte dermed informert samtykke. I oppstarten av intervjuene gjentok jeg hensikt med prosjektet og rettighetene, og forsikret meg om at informasjonen var forstått og avklart før vi startet.

3.7.2 Spørsmålet om anonymitet

Spørsmålet om anonymitet berører også informantens personvern. Jeg var lenge i tvil om informantene skulle fremstå anonyme. Jeg valgte å involvere informantene i dette spørsmålet, og informantene fikk mulighet til å si hva de ønsket og avklarte dette med sine arbeidsgivere. Resultatet ble at jeg selv fikk avgjøre dette. I en viss grad var anonymisering mulig, ved at informantene forblir “en av mange byråkrater.” For min del, som forsker, var følelsen av å anonymisere også mer “behagelig.” Samtidig, blant de som kjenner til implementeringen av Nordisk Dembra eller DIS-nettverket vil det ikke være vanskelig å avsløre hvem informantene er, da hvem som er oppdragstaker i de enkelte landene er offentlig og lett å finne ut med få tastetrykk. Da jeg ikke ville klare å sikre anonymitet fullstendig, valgte jeg å bruke informantenes fulle navn og deres institusjonelle tilhørighet i oppgaven. En ulempe med dette er at informantene er mer påpasselig på hva og hvordan de uttrykker seg, da det er flere hensyn å ta i betraktning.

3.7.3 Konsekvenser for informantene

Konsekvenser for informantene henger i mitt tilfelle nært sammen med forrige punkt. Ved at informantene gjengis med fullt navn blir de også mer sårbare. I følge NESH, skal forskningen *beskytte mot skade og urimelige belastninger* (NESH, punkt 5, 2006). Jeg gjorde også flere vurderinger knyttet til det nordiske samarbeidet, og i hvilken grad prosjektet bidro positivt eller negativt med tanke om videre samarbeid og enhet. Fra min side var en av fellene feiltolkning. Som forsker er man involvert og preger alle delene av prosessen, og som jeg tidligere har gjort rede for, har jeg forsøkt å sette inn tiltak for å hindre feiltolkning og misforståelser, særlig med tanke på språk. Allikevel kan dette oppstå og kvalitativ forskning vil i en viss grad alltid være preget av forskerens fortolkning, allerede eksisterende kunnskap og oppfatninger.

Kvale og Brinkmann (2009) trekker også frem spørsmålet om analysegrad som etisk dilemma. Et spørsmål i analyse er hvor kritisk og dypt man skal gå (s.81). I dette kan det være en fare for overtolkning og at man henter mer ut enn hva som er, eller legger mye kritikk inn i “lite.” Dette spørsmålet har jeg stilt meg selv flere ganger og det kan fortsatt stilles spørsmål til

dette. For å svare, kan det at jeg har hatt intervju to ganger med to av informantene bidra til å se likheter og trekk som går igjen begge ganger. Dette gjelder Anthony og Wester. I tillegg hører det til oppgavens metodiske og teoretiske tilnærming å forsøke å finne dette “under”, dette bak språket med et kritisk blikk.

Da informantene mine har den posisjonen de har, er de vant til å uttale seg og tar sin posisjon i betraktning. Hva som er akseptabelt å uttale seg om og ikke, kjenner de godt til selv. Grensene mellom når de uttrykker seg privat og ikke, kan være usikre, men jeg opplevde i intervjuene at informantene tydelig presiserte dette ved å si “*den danske tilnærmingen er*”, eller “*dette vet jeg ikke, men personlig tror jeg...*” At jeg benytter diskursiv tilnærming, gjør også at informantenes uttalelser alene ikke er interessant, men at de like mye fremgår som byråkrater, der deres uttalelser løftes inn i spørsmålet om hvordan diskurser gjør seg gjeldende og det er diskursene som skal diskuteres og er i fokus.

3.8 Skulle gjerne gjort annerledes

Å gjennomføre et forskningsprosjekt innebærer å gjøre mange valg, gjøre en del feil og komme i nye situasjoner som man lærer av. Jeg vil i denne delen trekke frem tre forbedringspunkter.

Da jeg deltok på konferansen i Ørebro hadde jeg ikke utarbeidet et informasjonsskriv med underskrift om deltakelse i prosjektet. Allikevel kom jeg i samtale med to DIS-medlemmer, som senere ble mine informanter. Jeg fikk muntlig tillatelse til å gjøre opptak av disse oppstartssamtalene og senere få bruke datamaterialet som empiri, men skulle helst hatt det formelle, som underskrift, på plass før gjennomføringen.

En av informantene spurte om å få tilsendt spørsmålene i forkant. Dette gjorde jeg, men da burde dette være praksis for de andre informantene, og dette ble ikke tilfelle. Dette intervjuet var ikke det første og det endte derfor med at en av informantene fikk mer informasjon og mulighet til å forberede seg.

Jeg vil også nevne min evne til å lede intervjuene. Dette går først og fremst på oppfølgingsspørsmål. Både å komme på dem der og da, men også evnen til ikke å stille dem ledende eller for styrte spørsmål. Dette ble bedre for hvert intervju, og kan ha preget svarene.

3.9 Kapitteloppsummering

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for min forskningsprosess og metode. I mitt prosjekt benytter jeg både intervju og tekstanalyse, men møter datamaterialet med en kritisk diskursanalytisk tilnærming. Dette bygger på en sosialkonstruktivistisk tilnærming der sannhet skapes og videreføres via diskurser, et “sett” å uttale seg, tolke og forstå virkeligheten på. En kritisk diskursanalytisk tilnærming innebærer å bryte noen av de fenomenologiske prinsippene som dybdeintervju normalt bygger på. I mitt tilfelle er ikke hovedfokuset å forstå informantens opplevelse, men heller å se informantene som deltakere i diskurser. Dermed løftes uttalelsene fra person og opp på et diskursivt nivå og bidrar til å se diskursers tilstedeværelse og gyldighet.

Å svare på forskningsspørsmålene fungerer godt i kombinasjon med diskursiv teori og tilnærming til feltet, siden forskningsspørsmålene i stor grad er sentrert rundt diskurs. Slik ble en diskursiv metode kombinert med en tematisk tilnærming, jmf. forskningsspørsmålene.

I en forskningsprosess er det en rekke overveielser knyttet til studiets kvalitet og etiske problemstillinger. I kvalitativ forskning vil man som forsker alltid prege med sitt teoretiske utgangspunkt, det unike som oppstår i en intervjusituasjon, samt utvalg, fortolking og fremstilling av materiale. Å være åpen, gjennomsiktig og kritisk drøftende om de valgene man har tatt og om sin rolle, både før, underveis og i etterkant, kan bidra til å øke studiets kvalitet og sikre at informantene blir ivaretatt.

4 ANALYSE

4.1 En todelt analyse

Da analysen både vil ta for seg offentlige dokumenter og dybdeintervju, har jeg valgt å dele analysekapittelet i to. Denne første delen vil ta for seg to danske handlingsplaner og to svenske offentlig utredningsrapporter.

Jeg vil analysere dokumentene ved å se på hva enkeltord og hele setninger formidler av selvfølgeligheter, intensjoner, retning og mening om den situasjonen demokratiet står i og hva som bør gjøres. Dette vil forstås i lys av de to diskursene, en sikkerhetspolitisk diskurs og en dannelses-demokratisk diskurs. Hodges sin diskursanalyse av 9/11 har for meg vært et bakteppe for å forstå og gjenkjenne retorikken som brukes i den sikkerhetspolitiske diskursen. Selv om diskursene ikke er tette, men har åpninger til hverandre, finner jeg det hensiktsmessig å feste utsagnene i dokumentene i retning disse to diskursene. Jeg vil ikke benytte meg av en bestemt type diskursiv tilnærming, men bruker Faircloughs kritiske perspektiv, der makt og dominans er analysebegreper.

Analysedelen vil være empirinær, og selv om jeg trekker inn teori underveis, vil en diskusjon av hva jeg opplever som mest gjennomgående komme i et eget drøftingskapittel. På denne måten er analysen mer tilgjengelig for leseren og prosessen kan i større grad bli transparent. I tillegg til at jeg ser det ryddig og i god overensstemmelse med en diskursiv analysemetode.

4.2 Analyse av offentlig dokumenter

Da de to danske og de to svenske dokumentene har nokså lik stil, omtaler jeg to og to sammen for å hindre gjentakelse. Jeg skiller dokumentene underveis ved å benytte årstallet de er utgitt. Jeg vil gjøre en felles oppsummering av analysene etter at alle fire er gjort rede for.

4.2.1 Nasjonale handlingsplaner utgitt av den danske regjeringen.

”Forebyggelse af radikaliserings og ekstremisme” (2014) og ”Forebyggelse og bekæmpelse af ekstremisme og radikaliserings” (2016).

Begge handlingsplanene åpner nokså likt, med en aktualisering av den globale og nasjonale situasjonen og der et tydelig trusselbilde blir tegnet. *“Negative krefter fra ekstremistiske miljøer utfordrer sikkerheten og sammenhengskraften i det danske samfunn.”* Og videre at dette er *“en av de største trusler mot vores frihet og sikkerhet”*, (Regeringen 2016, s.3). Teksten formidler at “dette skjer nå”, og at det ikke bare *kan* utfordre, men faktisk utfordrer i presens. Det danske samfunn forstås å stå overfor en trussel og at dette krever handling. I innledningen finnes ord som *bekjempe* og *beskytte*. Språket oppfordrer til en oppvåkning og et kampmodus der *“Frihet og sikkerhet kommer ikke av seg selv”*, hvor vi må *“kæmpe for å beskytte”* og at det *“gjøres en ekstra innsats”* (Regeringen 2016, s.3).

Innledningene spiller på det nasjonale, om det som ikke kan mistes og som dermed må vernes og styrkes: *“Hele Danmark skal stå sammen i kampen mod ekstremisme. Vi skal som samfund vise, at vores måde at leve på – med demokrati og frihedsrettigheder – overvinder ekstremisme og anti-demokratiske kræfter. Ved at gribe tidligt ind. Ved argumenter og insisteren”* (Regeringen 2014, s. 4). Noe lignende er formulert i handlingsplanen fra 2016: *“Derfor er det vigtigere end nogensinde, at vi værner om de grundlæggende værdier og det fundament af frihedsrettigheder som vores samfund er baseret på”* (Regeringen 2016, s.3). Vi kan se en forståelse av demokratiet som noe som må kjempes for. Særlig ordet “insisteren”, viser til en fastholdelse uten kompromiss. Demokratiforståelsen kan tolkes slik at det eksisterer noen grunnleggende verdier som er satt og tilhører det danske. Verdier som skal vernes er verdier som frihet, demokrati, trygghet og selvbestemmelse for det enkelte menneske, og det som skal bekjempes er vold, hat og undertrykkelse (Regeringen 2016, s.3). Her kobles demokrati og sikkerhet sammen.

Bruken av *vi* og *vores* er gjennomgående pronomen. Fairclough (2001) skiller mellom to måter å forstå *vi*: Som inkluderende og ekskluderende. Et inkluderende *vi*, kan være å snakke om *alle mennesker*, som i menneskerettighetene. Her henvender avsenderen seg til alle leserne som en del av *vi*. Et ekskluderende *vi* brukes mye oftere, og brukes for å markerer et

avgrenset *vi* i motsetning til det andre. Her er en spesiell målgruppe som hører til *vi*-et. Slik kan et ekskluderende *vi* skape en oss-dem dynamikk (Fairclough, 2001, s.106). I dette tilfelle forstås *vi* som *hele Danmark*. Selv om *hele Danmark* virker inkluderende, settes *vi*-et i kontrast til noe utenfra som ikke hører til *det danske*. Slik defineres noe ut, og man regnes ikke som dansk hvis man ikke verner om de grunnleggende verdiene. Her forstås det å tilhøre som *betinget*, som har noen forutsetninger for deltakelse.

En oss/dem-dynamikk kan også sees når konsekvensene for individet trekkes frem: “*De unge, der er på vej ind i ekstremistiske miljøer, skal stoppes, så de ikke ender med at få innskærket deres egne fremtidsmuligheder, blive socialt marginaliserede og vende det danske samfund ryggen*” (Regeringen 2014, s.4). Her blir det ekskluderende *vi*-et tydelig (jmf. Fairclough, 2001, s.106). Her forstås ikke radikaliserings bare som en trussel for det kollektive, men også noe individet eventuelt må lide. Utsagnet signaliserer at man blir marginalisert og på utsiden av det danske samfunn dersom man blir med i ekstremistiske miljøer. I følge sitatet inntreffer marginaliseringen *etter* at man har blitt en del av et ekstremistisk miljø. Marginalisering er et ekskluderingsbegrep, så på denne måten forstås begrepet heller som en sanksjon fra samfunnet enn å forstås som eventuell årsaksforklaring eller manglende rom i *vi*-et. Her kan også tilhørighet oppleves betinget.

Handlingsplanen fra 2014 nevner konflikten i Syria og Irak til sammen syv ganger. Mange av tiltakene dreier seg om at mennesker ikke skal reise ut og tiltak for dem som vender tilbake. Selv om det ikke presiseres eksplisitt, formidler teksten at radikaliserings hovedsakelig gjelder ”trussel utenfra”, som assosieres med voldelig islamisme. Høyreekstremisme nevnes i forbindelse med tiltaket “EXIT Fyrlyset.” Det er i en egen tekstboks. Her fokuseres det på de bakenforliggende faktorene for deltakelsen, som forklaring på eventuelle årsaker til høyreekstremisme: “*Det er ofte ikke den høyreekstremistiske ideologi, der er det afgørende for medlemskabet af en ekstremistisk gruppe, men derimod ønsket om fællesskab, mening og identitet*” (Regeringen, 2014, s.15).

Demokratiets egenskaper og styrke trekkes frem som det beste vern mot ekstremisme. Å *leve ut* demokratiet blir da den beste måten å verne om det på. Her nevnes blant annet skolens rolle:

Først og fremmest skal vi gjennom gode dagtilbud, skoler og uddannelser sikre os, at barn og unge utvikler demokratiske, kritiske og sociale kompetencer, så de kan bidra til samfundets fortsatte positive utvikling. Uddannelse og beskæftigelse fremmer medborgerskab og er det aller bedste værn mod, at unge lader sig besnære af ekstremistiske budskaber” (Regeringen, 2016, s.3).

At man gjennom skolen skal *sikre oss*, bidrar til linken mellom utdanning og sikkerhet. Denne linken skaper sikkerhetspolitiske rammer, som kan bidra til en instrumentell forståelse av demokratiet der demokratiet blir underlagt målstyring og kontroll. Dette synet på utdanning er noe Biesta kritiserer. Han hevder at utdanning i seg selv et risikoprojekt som ikke kan forhåndsbestemmes (Biesta, 2014, s.23). Målstyring og instrumentalisering av skolen kan plasseres både i en sikkerhetspolitisk diskurs, men også i en individfokusert, nyliberal skolepolitikk forøvrig (Stray, Hovdenak, 2015, s.42-43). Det er også viktig å presisere at spenningsfeltet mellom å det normative satte og det frie og brytende, også finner sted *innenfor* en dannelses-demokratisk diskurs, og ikke kun mellom en dannelses-demokratisk og en sikkerhetspolitisk diskurs.

Videre blir skolens mandat trukket frem: *“Vi skal fremme barn og unges selvstendighet, demokratiske dannelse og kritiske kompetencer, fordi det kan medvirke til at øge modstandskraften overfor radikaliserings. Men også fordi det er et mål i seg selv at sikre barn og unges utvikling og aktive medborgerskab i et levende demokratisk samfund”* (Regeringen, 2016, s.6). Her forstås dette som to formål. Fordi det kan øke motstandskraft, men også fordi det er et mål i seg selv at unge er aktive medborgere, uavhengig av den beskrivende trusselen. Dette sitatet inkluderer to ulike perspektiver på skolens forebyggende mandat, der siste setning er et ikke-instrumentelt innslag.

I begge handlingsplanene balanseres to diskurser og to oppdrag. Et eksempel er der forebyggelsestrekanten trekkes inn og skolen forstås som en *“oppbyggende innsats”*, som har som mål å fremme *“trivsel, utvikling, og aktivt medborgerskab, samt forebygge utvikling av risikoadfærd”* (Regeringen, 2016, s.16). Det presiseres at innsatsen er *implisitt*, ved å ruste og gi motstandskraft ved demokratiske, kritiske og sosiale komponenter, og ikke at utfordringene

med ekstremisme og radikaliserings direkte adresseres (Regeringen, 2016, s.16). Samtidig, om det er tegn til radikaliserings, er handlingsplanen tydelig på at et beredskap og en klar strategi skal være på plass. SSP-samarbeider, et samarbeid mellom skole, sosialtjeneste og politi, nevnes i begge handlingsplanene som godt fungerende samarbeid (Regeringen, 2014, s.7). Et av tiltakene som handlingsplanen fra 2014 anbefaler er å oppkvalifisere fagpersonell til å ha *“kendskab til og indsigt i radikaliserings og samtidig ha adgang og kendskab til brugen af relevante støttende, forebyggende innsatser og handlemuligheder”* (Regeringen, 2014, s.9). Oppkvalifiseringen har som formål å gjøre fagpersonen *“i stand til at gribe ind, hvis en borger viser tegn på radikaliserings”* (Regeringen, 2014, s.7).

I disse avsnittene om skolen og den forebyggende innsatsen brukes ord som *tidlige tegn* og *identifisering*. Disse ordene knyttes til en forståelse av radikaliserings som en prosess som kan identifiseres tidlig og er måten begrepet omtales i en sikkerhetspolitisk diskurs. Det gir også assosiasjoner til en medikaliseringdiskurs med tidlige symptomer og behandling av enkeltindividet. Den samme forståelsen av begrepet gjør seg også gjeldende i de danske handlingsplanene. I handlingsplanen fra 2014 problematiseres begrepet noe ved at det presiseres at begrepet ikke er entydig og at det ikke finnes klare årsakssammenhenger:

Radikaliserings er ikke et entydigt defineret begreb. Der er tale om en proces, som kan foregå på forskellige måder, og som kan ske både over en relativ kort tidsperiode, men også over længere tid. Der er ingen simple årsagssammenheng, men radikaliserings kan igangsættes på baggrund af mange forskellige faktorer og have forskellige endeægte (ensom ulv) (Regeringen, 2014, s.5).

Allikevel problematiseres ikke bruken av begrepet videre i handlingsplanen og inngår i konkrete tiltak. Det er en handlingsorientert tilnærming til utfordringene som etterspør metoder og verktøy (Regeringen, 2014, s.11). I handlingsplanen fra 2016 finner vi definisjon av begrepene ekstremisme og radikaliserings i separate bokser utenfor teksten, og begrepene nyanseres, problematiseres eller kommenteres verken der eller underveis (s.7). Slik forstås radikaliserings som noe satt og en forutsetning for vurdering og tiltak. Dette kan forstås problematisk fordi begrepet er omstridt i det akademiske miljøet og får i dette tilfelle stor slagkraft (Kundnani, 2012, s.4). Konsekvenser av begrep kan både være at

begrepsdiskusjonen lukkes, men først og fremst at tiltak bygges på det noen vil kalle spekulasjoner og kan bidra til et skeptisk blikk på grupper og på den andre, og kan svekke tillit og det demokratiske rommet (Kundnani, 2012, s.7).

4.2.2 Analyse av svenske offentlig utredninger (SOU)

“När vi bryr oss. Förslag om samverkan och utbildning för att effektivare förebygga våldsbejakande extremism” (2013) og “Informationsutbyte vid samverkan mot terrorism” (2018).

I begge utredningene settes den første delen av til en teoretisk forståelse av fenomenene som bretter ut flere spenningsfelt og dermed både nyanserer og kompliserer feltet. Dette er en gjennomgående trend, selv når man går over i mer konkrete tiltak. Utredningen fra 2013 starter med å presisere at “Även om utredningens forslag fokus på bråttsforebyggende arbeid, betonar vi at det ytterst handler om hur vi i samhället lägger grunden for tillit och bygger upp en tro på demokrati och mänskliga rättigheter” (SOU 2013:81, s.9).

Ekstremisme defineres også innledningsvis, og før definisjonen presiseres det at “Vi betonar att det är möjligt att vara radikal och vilja förändra samskicket väldigt mykje, utan att vara anhängare av våldsbejakande” (SOU 2013:81, s.9). Her blir begrepene nyansert og problematisert og det følges opp i løpet av utredningen: “Begreppet är inte helt lyckat, då det inte automatiskt är så att någon som har radikala åsikter också är våldsbejakande extremist” (SOU 2013:81, s.34), og videre,

Att vara radikal och göra uppror mot etablerade värden som upprätthåller status quo i samhället är en viktig del av att vara ung. Det måste finnas kanaler där unga människor kan få utlopp för radikalitet, meningsskiljaktigheter och kunna medverka till att göra skillnad, utan att de känner att de vill eller behöver ta till våld. Det bästa sättet att utmana radikala idéer är att inta en liberal attityd till meningsskiljaktigheter, radikalism och motsättningar” (SOU 2013:81, s.33).

Noe av kritikken mot en sikkerhetspolitisk diskurs er en snever og satt forståelse av hva radikaliserings er. Slik kan måten begrepene kommenteres på, forstås som å dele kritikken og

derfor distansere seg fra en sikkerhetspolitisk diskurs. Utredningene tar til ordet for å styrke demokratiet ved å øke handlingsrommet for alle. Med dette settes også krav til alle borgere i å være demokratisk romslige.

Demokratiutveckling handlar i hög grad om att ge utrymme för människors engagemang att vilja kritisera, påverka och förändra. Det ställer krav på det etablerade samhällets ödmjukhet inför protester, aktiva vilja att lyssna och beredskap att handla när kraven om att få vara med och påverka stiger. Arrogans och ohörsamhet från dem som representerar det etablerade samhällets system, raserar känslan av tillhörighet och sänker tilliten. Det kan ge näring åt våldsbejakande extrema rörelser och få dem att växa” (SOU 2013:81, s.24).

I større grad er dette en demokratiforståelse som er åpen for bevegelse og utvikling, der samfunnskritikk og mangfold ikke presenteres som noe avvikende eller uønsket, men tilhører et sterkere demokrati: *“Alla extremister är inte våldsbejakande. Ännu viktigare kan vara uppmärksamhet på individers ursprungliga våldsbenägenhet kopplat till samhällskritik eller i någon mening politisk frustration”* (SOU 2013:81, s.36). Å bygge et sterkt demokrati og troen på menneskerettigheter handler om å *“skapa förutsättningar för människors upplevelse av att höra till, vara delaktig och känna tillit till samhället och till varandra”* (SOU 2013:81, s.24). Inkludering, delaktighet og tillit forstås som avgjørende komponenter i et demokrati. Når det gjelder pronomenet *vi*, brukes dette kun om forfatterne, og skaper dermed ikke noen opplevelse av et felles svensk *vi*.

I utredningen fra 2013, trekkes ikke skolens rolle direkte inn, utenom at det skal utvikles utdanningsmaterieil for “relevanta yrkesgrupper.” Her brukes ord som lokke, tegn, identifisere, risikosone. Ordene kjennetegner det sikkerhetsdiskursive språket, men også en medikaliseringdiskurs, og bygger på tanken om identifisering og behandling.

Det primära syftet med utbildningsmaterialet är att bidra till ökad medvetenhet hos relevanta yrkesgrupper genom att förmedla kunskap om vad våldsbejakande extremism är, varför och hur det kan locka unga. Syftet är också att peka på tänkbara

tecken som kan vara användbara för att kunna identifiera vem eller vilka som kan befinna sig i riskzonen för att dras till någon av dessa miljöer, att lära sig känna igen och förstå beteenden hos unga som riskerar att radikaliseras” (SOU 2013:81, s.12).

Videre trekkes det i utredningen fra 2013 frem hva som gjøres i andre land, hvor Danmark nevnes 18 ganger. Flere ganger kan Danmark forstås som et forbilde på hvilken retning og forebyggelsesstruktur Sverige skal bygge: *“Den nationella samordnarens uppdrag bör vara att utveckla och stödja lokal samverkan i förebyggande av våldsbejakande extremism med förebild i den danska SSP-modellen (Samverkan mellan Skola, Socialtjänst och Polis)” (SOU 2013:81, s.10).*

Riktignok presiseres det at *“inget krav om att en enhetlig struktur för allt brottsförebyggande arbete i landet utformas efter denna modell” (SOU 2013:81, s.10).* Og avslutningsvis *“Vidare är det utredningens mening att Sverige bör utveckla det nationella arbetet med att förebygga våldsbejakande extremism, med utgångspunkt i den danska SSP-modellen, som väl lämpar sig för uppgiften” (SOU 2013:81, s.72).* Utredningen signaliserer at feltet er utfordrende, og Sverige kan oppleves å være i en prosess på om de skal åpne for økt informasjonsdeling, slik det er tradisjon for i Danmark. Endret praksis krever i så fall lovendring.

Utredningen fra 2018 kan forstås å avslutte diskusjonen om lærernes rolle og i hvilken grad det skal åpnes for informasjonsdeling. Språket er mer satt, og Danmark nevnes kun én gang. Utredningen konkluderer med at dagens informasjonsdeling fungerer bra, og at det heller er et problem å vite hvordan man skal håndtere informasjonen man har, heller enn at problemet er *“bristande möjligheter till informationsutbyte” (SOU 2018:65, s.15).* Videre forklares hva skepsisen handler om: *“Var gränsen går för det som kanske i förhållande till grundlagens fri- och rättigheter utgör ett tveksamt utbyte av uppgifter om att individer har extrema men inte otillåtna åsikter” (SOU 2018:65, s.16).* Her er bekymringen at praksisen også vil kunne gjelde ekstreme meninger, men som ikke nødvendigvis er ulovlige meninger, og dermed minske individers rom og rettigheter til å uttale seg fritt.

Selv om forfatterne av utredningene presiserer at det sikkerhetsmessig skaper noen vanskeligheter ved å ikke gjøre lovendring, er konklusjonen at *“Vi föreslår således inte att det införs något nytt sekretessbrytande undantag för utlämnande av individrelaterade uppgifter från Polismyndigheten till exempelvis skolan”* (SOU 2018:65, s.18). Begrunnelsen er at skolen ikke behøver økt informasjonsdeling for å utføre sitt oppdrag. Da forstås skolens oppdrag som å formidle kunnskap og verdier og *“förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på”* (SOU 2018:65, s.85). Tillit til lærere løftes frem som viktig for skolemiljøet: *“utbildning i en trygg miljö som präglas av inkludering och tillitsfulla relationer motverka att unga involveras i våldsbejakande extremism”* (SOU 2018:65, s.128).

Videre utdypes to forklaringer for avgjørelsen. Det første er at man ikke finner tilstrekkelig vitenskapelig belegg for å identifisere radikaliseringsprosessen. Det er ikke påvist noen sammenheng mellom hvordan en elev uttrykker seg i skolen og faktiske kriminelle handlinger (2018, s.106), og det presiseres tydelig at *“Ett förebyggande arbete kan därmed inte inriktas på att endast finna framtida riskindivider och genomföra insatser mot dessa personer. Det förebyggande arbetet behöver ske bredare än så”* (SOU 2018:65, s.107). Språket tar tydelig avstand til en Prevent-logikk vi finner i England og den generelle involveringen av førstelinjen som er gjennomgående i en sikkerhetspolitisk diskurs. Ved å si *“bredere enn som så”*, signaliseres nærmest en overlegenhet, der den sikkerhetspolitiske diskursen forstås enkel eller mindre gjennomtenkt. Den andre forklaringen omhandler rettigheter og personlig integritet. Utredningen forteller at en grunnleggende forutsetning for alle tiltak som settes inn mot terrorisme og ekstremisme er at det alltid skal bekjempes på måter som er i overenstemmelse med grunnleggende menneskerettigheter og ikke legger til rette for noen form for diskriminering (SOU 2018:65, s.112 og 113).

Utredningen fra 2018 tematisk mer begrenset og spisset enn utredningen fra 2013. Allikevel vil jeg trekke frem at språket i den nyeste utredningen oppleves tydeligere på hva som skal settes først og hva som ikke kan gå på kompromiss.

4.2.3: Oppsummerende analyse av offentlige dokumenter

De offentlige dokumentene er skrevet på bakgrunn av opplevde endringer i samfunnet og et behov for å styrke demokratiet. Dokumentene trekker frem et skille mellom holdning og handling, der det ikke er kriminelt å ha udemokratiske holdninger, og som dermed setter ytringsfrihet som et høyt prinsipp. Allikevel vil jeg hevde at språket i de danske handlingsplanene i større grad trekker på elementer fra en sikkerhetspolitisk diskurs og at de svenske utredningene heller mer mot en dannelses-demokratisk diskurs. Det er fordi språket i de danske handlingsplanene snakker om å sikre, og bruker et språk som skaper et trusselbilde. Det er en tydelig kobling mellom demokrati, nasjon/Danmark og sikkerhet i de danske handlingsplanene. I tillegg forstås radikaliseringsbegrepet selvfølgelig og utfordres eller problematiseres i liten grad. En problematisering er i langt større grad å finne i de svenske utredningene. Vi ser også at det nasjonale kommer tydeligere frem i de danske enn i de svenske utredningene med bruken av *vi*.

Utredningsrapporter har sjangermessig en mer drøftende stil enn handlingsrapporter. De to danske handlingsplanene er på 20 og 33 sider og de to svenske utredningene er på 117 og 241 sider. Dette gjør at de svenske utredningene bringer inn flere teoretiske perspektiver som signaliserer større tvil og varsomhet i møte med eventuelle konsekvenser. Utredningene er mindre handlingsorienterte og etterspør mer kunnskap. De danske handlingsplanene er sånn sett mer tilgjengelige og enklere å lese, og fungerer mer som et verktøy. Språket signaliserer lite tvil og svakhet, og har et kort, persist og handlingsmotiverende språk. Jeg vil hevde at valg av format/sjanger preger skrivestil og innholdet, og dermed formidler i hvilken grad temaet er usikkert og komplisert, eller avklart og enighet om. At de svenske utredningsrapportene blant annet problematiseres informasjonsdeling, kan man med diskursanalytisk tilnærming tolke dette som at feltet oppleves mer krevende og konfliktfylt i Sverige enn i Danmark.

Kundnani (2014) hevder at et kjennetegn ved den sikkerhetspolitiske diskursen er en opplevd forventning hos policymakeres om å vise handlekraft mot terrorisme, og at begrepsbruken har oppstått i etterkant av Bush sin retorikk etter 9/11 (Kundnani, 2012, s. 4). I stedet for å opplyse folket, som en *public use of reason*, mener Kundnani at den intellektuelle prosessen har blitt redusert ned til en *private use of reason*, og da til politikernes interesser for å gjøre

noe (Kundani, 2012, s.5). Selv om formatene på dokumentene er ulike, blir forebygging av ekstremisme fremstilt med en sikkerhetspolitisk skrivestil i de danske handlingsrapportene.

4.3 Analyse av intervjuer med informanter

Analysen av de offentlige dokumentene har belyst flere diskursive forskjeller mellom de svenske og danske dokumentene. Offentlige dokumenter er en spesiell sjanger og egner seg godt til analyse da ofte unødvendige detaljer er tatt bort og man har en gjennomarbeidet og klar tekst. Intervju derimot, er en muntlig sjanger som oppstår der og da, er derfor mindre gjennomarbeidet og kan oppleves mer usystematisk. Enkeltindivider står i flere diskursive felt og er preget av forhandlinger mellom ulike diskurser (Hodges, 2011, s.7). Dette er noe jeg også ser i mitt tilfelle og analysen av informantene jeg nå vil ta for meg. Jeg går inn i analysen av intervjuene med de to diskursene og det jeg har sett i de offentlige dokumentene som bakteppe. Jeg vil forsøke å gi svar på forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis, om hvordan de to diskursene gjør seg gjeldende, samt opplevelse og tanker om nordisk enhet og tilnærming.

Camilla Sjoström hevder at Dembra passer godt inn i den svenske skolen. *“Dette skal jo skolen uansett gjøre. I Sverige kalles det for systematisk kvalitetsarbeid, og skolen skal jobbe med dette hele tiden, dette med verdigrunnlag. Og da blir Dembra en ganske enkel, lett modell å jobbe med.”* I tillegg trekkes prosessyklusen frem, og at skolen selv eier prosessen og tilpasser opplegget, som attraktive elementer ved Dembra. Hugo Wester trekker frem de samme argumentene, men betoner særlig en “whole school approach”, da formålsparagrafen og det demokratiske oppdraget omfatter hele skolen som institusjon og alle ansatte. *“Det handler om en forandring av en struktur og et holdningssett som skolen må ha, og da må man jobbe med hele skolekollegiet.”*

Dorthe Anthony trekker inn de samme suksessfaktorene for skoleutvikling, slik Sjöström og Wester gjør. Anthony hevder også at Dembra passer godt inn i den danske skolens arbeid og formålsparagraf. Hun sier at arbeidet med demokrati og medborgerskap er blitt litt glemt med PISA- fokuset og *“vi er ikke så dyktige også videre.”* Hun er derfor glad for å kunne fokusere på demokrati- og medborgerfeltet, som hun mener at danskene er gode på: *“Og vi har helt*

glemt at det faktisk er noe vi er særlig flinke til. Å møte barn og unge med diskusjon og open space og sikre at ingen blir mobbet og faller utenfor. Dette kan vi godt gå inn og fortykne, dette kan vi hjelpe til med.” Dette er særlig viktig i dagens skole, som hun mener er preget av nye utfordringer med “flere kulturelle forskjellige klasserom med større diversitet, med problematikk som vi ikke riktig vet hvordan vi skal adressere.”

Anthony uttrykker tidlig å være kritisk til en “Prevent-skole”, og tar på denne måten en avstand fra en sikkerhetspolitisk diskurs: *“Våres approach, skolens rolle i forhold til forebygging er undervisning. Det er ikke utpeking, det er ikke å overvåke noen.”* Anthony fortsetter med at det er diskusjoner i Danmark knyttet til lærerrollens blikk for bekymringstegn, men presiserer at skillet mellom holdning og handling er godt etablert. Videre deler Anthony kritikken av en sikkerhetspolitisk diskurs:

Danskene skal få gro sine meninger, sine muligheter også videre. Hvis man først blir redd for å bli rapportert, har en liten smule forskning som viser at man kan forsterke risikoen for radikaliserings hvis man ikke har hatt et sted å komme med den. Altså at man ikke har plass til å møtes med de holdninger og meninger man har (Anthony).

I stedet for å bli redde og si at vi må passe på, og beredskap. Så sier vi “nå skal vi gjøre det enda sterkere.” Våre unge skal ha enda mer demokrati, enda mer innflytelse, enda mer deltakelse. Vi skal vite enda mer om kritisk tenkning. Så man styrker hele tiden kompetansen heller enn å bli redde og si “åh, vi skal ikke dette, vekk med det (Anthony).

Anthony snakker om å ikke frykte. Dette settes inn i et spenningsfelt, da hun videre snakker om det formulerte verdigrunnlaget. Anthony fortsetter med *“allikevel er vi nervøse for å adresse det (verdigrunnlaget). Fordi vi vil heller ikke at “de verdier er riktig.” Og det har vi et lite problem med.”* Dette følges videre opp med

Men samtidig så må man bare si at det også er noe man ikke kan. Når man har et demokrati. Det er et felleskap, og det er at man har stemt over noe, og blitt enig i verdier, rettigheter. Og da må man si at det er den styreform vi har valgt, og slik

har vi valgt å gjøre det. Og da har man ikke rett til å gjøre hva som helst. Og det man må, er å være beredt til å utvikle samfunnet. Men man har allikevel også, en politisk kontekst, der man støtter at noe er riktigere enn annet, at vi skal ikke "gi kick" på frihet (Anthony).

Her introduseres spenningen mellom inklusjon og eksklusjon og hva som er demokratiets grenser. Først plasserer Anthonys utspill seg i en diskurs preget av tillit og inkludering, etterfulgt av et *men*. Da oppstår spenningsfeltet mellom åpenhet og tillit, og det som er satt og begrenser. Spenningsfelt oppstår ofte der to diskursive logikker møtes, men også innenfor demokratidiskursen eksisterer slike spenningsfelt. I sitatene sikter jeg til en forståelse av demokrati som først innebærer *egenskaper* som legger til rette for mangfold, deltakelse og som ikke er preget av frykt. Etterpå presenteres demokratiet som satte, normative verdier man som borger skal overta. Disse verdiene oppleves *betinget*, som forutsetninger for deltakelse. Jeg vil hevde at den sistnevnte tolkningen har en åpning mot en sikkerhetspolitisk diskurs. Denne tosidigheten ved demokratiet er også utgangspunktet for Klafkis begrep kategoriale dannelse (Dale, 2001, s.187).

I det følgende sitatet trekker Anders Bo Christensen frem forebyggingstrekanten og plasserer skolen i den tidlige forebyggelsen der demokrati, medborgerskap, inklusjon og kritisk danning er innsatsen. Han legger også til at lærerne hovedsakelig skal jobbe på gruppenivå. Som vi ser i sitatet trekkes en tidlig forebyggelse frem, for å etablere et demokratisk sinnelag *før* eventuelle uønskede tankegods får feste.

Skolens dagsorden er positiv. Fordi forebyggelsen skjer gjennom talesettelsen av positive verdier. Det er en tidlig innsats, der man prøver å forstå og hjelper unge mennesker i ulike måter å forstå verden på. Man skal begynne allerede før de blir tiltrukket av, eller eksperimenter med langt mye, hva skal vi si, ekstremistiske overbevisninger (Christensen).

Christensen trekker frem lærerens viktige rolle i det demokratiske arbeidet på skolen. "Det er viktig at man, hva skal man si, at man "practise what you preach." Altså at man viser at man, i måten man omgås elevene på, at man er demokratisk romslig. Jeg tror det er veldig sentralt

at læreren ser seg selv som en som anerkjenner. Som en sentral menneskelig figur.” Her bruker han demokratisk romslig, og fremhever anerkjennelse. Dette forstås inkluderende og tolererende. Videre fortsetter Christensen med å trekke frem skolen som et “minisamfunn” der det er viktig at elevene får opplevelser av å være inkludert. “Man har som lærer god mulighet til å skape rammene for dette. Man kan merke om man er inkludert.”

Christensen presiserer at lærere er ulike og at ikke alle trives i samme roller. Han legger også til at det i dag er mange ytre forventninger til hva lærerrollen skal fylles med, der “alt skal løses i skolen”. Dette hevder han kan forstyrre lærerens arbeidsro og gjøre arbeidshverdagen krevende. Dette ser Christensen at kan være utfordrende også i spørsmålet om oppfølging av enkeltelever. Han trekker for eksempel frem at

“Om et halvt år skal alle lærere kunne identifisere ekstremisme og forebygge.” Sånn tror jeg ikke man kan gjøre det. Jeg tror det er viktig med opplysning, viktig med noen fagpersoner, profesjonelle på institusjoner. Og det er viktig at ledelsen vet noe om det. Også er det viktig å vite hvordan man skal få hjelp til en oppklaring. Det vi ser på i Danmark er at bekymringene ikke bare kan bli liggende. Men det som er viktig er at vi, for eksempel, kan hjelpe profesjonelle til å føle at de er klare til å ta en samtale om det (Christensen).

Her løftes frem viktigheten av et støtteapparat for å bistå lærere, slik at lærerne ikke opplever å stå alene. De kommunale “Info-husene” og SSP-samarbeidet løftes frem som viktige tiltak. Dette er også noe Anthony bruker mye tid til å forklare. Hun forteller hvordan udemokratiske holdninger i seg selv ikke gir mulighet til informasjonsdeling, men om man er bekymret for kriminalitet, altså handlinger, har lovverket en luke, der informasjonsdeling er mulig mellom lærere og politi. At en elev tas opp i et slikt forum, kan skje uten at elev og foresatte er informert, men om det settes inn tiltak, må elev og pårørende informeres og involveres. På denne måten blir dette et rom for å drøfte alvorlighetsgrad og risiko for kriminelle handlinger. Anthony gjør et eksempel der “Jeg (som lærer) kan snakke om Martin fra den skolen og dele min bekymring, og så kan klubbmedarbeideren si “han kjenner jeg også”, og politiet kan si at vi har tatt han tre ganger for butikkyveri, også kan man sammen drøfte hva man skal gjøre.” Her brukes et analyseverktøy som går gjennom risikofaktorer og de ressursene eleven har

rundt seg. Foucaults forståelse av kunnskapsregime og praksis blir også her aktuelt. Min opplevelse er at Anthony legger frem eksempelet på en selvfølkelig og ufarliggjørende måte.

Man kan her se et utgangspunkt der lærere ikke skal mistenkeliggjøre, men har sitt fokus på å bygge et sterkt demokrati med tillit og relasjon mellom elev og lærer. Samtidig, om man er bekymret for noe så er det viktig som Christensen trekker frem *“At profesjonene er på plass. Man skal ikke bli mer bekymra enn høyst nødvendig, men om man er bekymret omkring ting som har med de her tingene å gjøre, så skal man ha, hva skal man si, en systematikk, og et mål til å undersøke hva det er.”* Ved en systematikk trekkes lærerens blikk inn, og læreren blir dermed involvert i arbeidet. Dette trekker i retning en sikkerhetspolitisk diskurs.

Både Anthony og Christensen forteller om utfordringene som lærerne står i. Anthony trekker inn mange eksempler på situasjoner som er krevende for lærere. Blant annet er flere av eksemplene knyttet til kulturelle misforståelser mellom lærer og elev eller lærer og foresatte, da hva som oppleves som sant, riktig, høflig osv. varierer mellom kulturer. Hun sier at *“I de her vestlige landene, vi har ikke blikk for det andre. Vi har blikk for det som skjer i Europa, men vi kan ikke merke det, eller forstå det og hvordan det kan føles når man blir fullstendig oversett i noe som man føler sterkt.”* Sitatet kan forstås som en gjenganger i de utfordringene hun trekker frem, som ofte handler om mangfoldsproblematikk der *vi i Vesten* ikke forstår *det andre*.

Christensen trekker frem arbeidspresset og høye forventninger til hva læreren skal takle. Begge beskriver gode lærere som engasjerte, nysgjerrige og involverte i elevenes forståelse og utvikling, og der involvering i SSP-samarbeidet heller går ut i fra et trivselsperspektiv enn å handle om nasjonal sikkerhet. På spørsmålet om lærere opplever usikkerhet omkring sin rolle, svarte Anthony at *“Ja, det er mye usikkerhet. Og det er også en del av vårt prosjekt vi arbeider med, som vi prøver å få adressert.”*

Som vi har sett, problematiseres og drøftes en rekke saker underveis. Samtidig, om konkrete tiltak som SSP-samarbeid og informasjonsdeling er det ingen kritiske bemerkninger. I begge intervjuene med Anthony uttrykkes det at Sverige og Norge har større utfordringer knyttet til fiendtlige holdninger og at Danmark ligger bak og har mindre av den type problematikk. Her

trekkes SSP-samarbeidet inn som en mulig forklaringsfaktor på at det ikke har gått så langt i Danmark.

“Vi har liksom ikke som i Norge og Sverige så ekstremhøyrefløys-bevegelse/støtte. Vi har ikke de samme vanskelighetene, så vi teller på det en liten smule annerledes, i våres land litt mindre, hva skal man si, markant språk enn i Norge og Sverige. For i våres skole, man kan ikke se det her. Hate speech, radicalisation, de blir forskrekket over å tenke over, hva slags stempel de vil gi oss. Det er vi slett ikke. Så vi er litt “myke” i Danmark (Anthony).

På spørsmålet om forklaringen på ulikheten, sier Anthony at hun har tatt det opp med flere, men ikke funnet ut hvorfor. Hun nevner SSP-samarbeidet som mulig faktor. I det andre intervjuet ser vi lignende:

Og nå hører vi det også igjen i dag, at i Norge har man nærmest hatt marsj. Og dette nasjonalistpartiet eller hva man kaller det, som også er i Sverige, Finland, det eksisterer ikke i Danmark, det ser vi ikke. Vi vet, det overvåkes, vi vet at selvfølgelig eksisterer det, og det er ikke så mange, så de får ikke organisert seg. Det er mye lettere, og vi har heller ikke ytringer i den retning i skolegården eller på gate (Anthony).

Med tanke på den komparativ nordisk forskning jeg belyste i teorikapittelet, er denne oppfattelsen interessant. Jeg valgte å stille et oppfølgingsspørsmål, der jeg henviser til forskningen om et tydeligere fiendebilde knyttet til islam og innvandring i Danmark enn i de andre nordiske landene. Anthony svarer med å si *“Generelt har man blant unge et mettethet mot media og politikere i Danmark. Man synes de lyver, at de kjører debatten ut på sidesporet, at de ikke hører på dem. Og mediene har virkelig store problemer med å få noen til å ville kikke på dem. Man er så “feed up.”* Videre nevner hun at det politiske nivået er *“hardere”* enn i de andre nordiske landene og at det er *stramme regler* i Danmark. Hun presiserer også en tydelig høyrevridning med høy oppslutning, men at den synlige deltakelsen i eks. nynazistiske bevegelser ikke er like stor.

I oppfølgelsen av utsagnet kommer flere interessante perspektiver knyttet til demokratisk deltakelse og rettigheter. Anthony hevder at de danske elevene er aktive deltakere i diskusjoner i klasserommet og hjemme, men deltar ikke ute i det offentlige.

Og dette med rettigheter har man nok vært mye mer utydelige på i Danmark, mer svevende. De danske unge mener faktisk ikke at unge med annen etnisk bakgrunn enn dem selv, har samme rettigheter som dem selv. De mener faktisk at de har rett til noe mere. Slik har man det ikke i Sverige for eksempel. Og dette er veldig interessant. Så det er noen små forskjeller, når man kikker inn i undersøkelser og intervjuer med de unge. Så det er noen nyanser. Man kan godt si at vi ligner på hverandre, og det gjør vi på en mange ting, men så er det noen nyanser som er forskjellig (Anthony).

At utsagnet om rettigheter og deltakelse kommer litt “i siste minutt”, i slutten av andre intervju, selv etter flere spørsmål som etterspør hva de største utfordringene er, kan tolkes på forskjellige måter. I lys av helheten, dokumentene og at jeg har hatt to intervjuer med informanten, kan jeg tolke det dit hen, at dette oppleves mindre problematisk fordi det ikke kommer av seg selv, eller at det ikke er det første man trekker frem.

Rettighetsspørsmålet trekker Anthony også inn som grunn for at Sverige ikke velger samme løsning som Danmark i spørsmålet om informasjonsdeling. Tematikken om rettigheter, ble i forrige avsnitt presenteres som *nyanser*, men vi ser her at det samtidig sitter hardt og har sterk betydning

Konstruksjonen for å jobbe slik (SSP-samarbeid), har man en politisk motvilje til å jobbe mot, og juridisk noe man er nervøs for. Hvordan det kan misbrukes. Man er nervøs for hva som kan skje om det kommer i feil hender. Og det er noe med å, det som svenskene er mer opptatt av, enn i Danmark, jeg vet ikke om det har noe med det å gjøre, men svenskene er langt mer opptatt av og dyktigere til å arbeide med rettigheter, menneskets rettigheter i samfunnet. Og integritet osv. Så om det har noe med det å gjøre, det vet jeg ikke. Men dette sitter nok hardt. Så det kan jeg se for meg, at har en sterk betydning (Anthony).

Om vi trekker inn de svenske intervjuene, starter også Hugo Wester med å tydeliggjøre en avstand til en Prevent-skole.

Så om man skal ha et safe classroom, open discussion, da krever det også at man har tillit til hverandre. Og da kan man ikke ha rollen at man skal spionere på sine elever. Og rapportere til politiet. Så vår oppfatning i Sverige er at det finnes en konflikt der i mellom, og at det er vanskelig å forene skolens demokratiske oppdrag, i skape aktive medborgere og å ha en dialog, med det du kaller en sikkerhetspolitisk diskurs (Wester).

Camilla Sjöström deler denne frykten for tiltak som kan skade tilliten i samfunnet:

Og det ligger i skolen at ingen skal bli krenket, men at alle skal tenke selvstendig og få ytre seg. Og om man ikke ytrer seg i skolen, hvor ytrer man seg da. Og jeg tror at lærerrollen som handler om tillit og fortrolighet, det vet vi fra forskning at om en elev ikke blir møtt med tillit og fortrolighet, så er det større risiko for også å miste tillit til andre demokratiske institusjoner (Sjöström).

I utsagnet tar Sjöström opp spenningsfeltet mellom å få ytre seg fritt, men uten å krenke andre. Dette inngår også i det store spørsmålet om ytringsfrihetens grenser. Sjöström følger videre opp: *“Og da er spørsmålet hva slags mandat lærerne har når det gjelder nettopp dette forebyggende arbeidet og verdiarbeidet. Hva slags mandat har man for å tvinge på elevene, “at dere skal tenke selvstendig og kritisk, men dere skal tenkerett.” Så det er en skikkelig jobbigt, men viktig.”*

Lignende utsagn finner vi hos Anna Lekvall, der *“Et kontroversielt tema har vært om lærere skal dele informasjon med andre eller melde til politi. Og i den her saken, legger man veldig mye vekt på individuelle rettigheter, og skolens rolle for å ta hånd om, løfte og bekrefte individers holdninger, at man har rett til sitt tenkende, og utvikle sitt resonnerende og så der.”* Dette er et spenningsfelt som oppleves kontroversielt og omfattende. Man forstår at rettigheter er en viktig komponent i regnestykket.

Men det er både risken å overdrive, og tolke feil, og på andre siden er det mange som ikke gjør noe i det hele tatt, som er redd for å trampe på noen meninger/oppfatning, men da de burde agere, fordi det handler om vold og det er en risk. Så ja. Det er et veldig, veldig vanskelig felt. Og ligger veldig nært grunnleggende rettigheter som må beskyttes. Og dette er veldig vanskelig, ikke minst for lærere. Det er lover for å beskytte personlig integritet (Lekvall).

I utsagnene kjenner man igjen de samme spenningsfeltene som finnes i de svenske utredningsrapportene.

Wester poengterer at alle i skolen har ansvar for å melde til sosialtjeneste om man er urolig for en elev. På denne måten er det å se elevers trivsel og helse en del av læreres arbeidsoppgaver. Om en lærer er redd for at en elev *skal fara illa*, skal det tas tak i og meldes om til sosialtjeneste, men det er ikke læreren som skal utrede selv eller rapportere videre til politi. Wester sier det har vært mye usikkerhet knyttet til hvem og med hva lærere skal melde videre til.

Og det var et viktig budskap til skolen, for man i skolen i Sverige vært usikker på hva man skulle gjøre. Og det har nok blitt påvirket av det her som du kaller den sikkerhetspolitiske diskursen, at skolen har oppfattet at den har fått oppdraget og gi informasjon til politi og sikkerhetsmyndigheter om elevenes holdninger. Det finnes studier på at svenske kommuners handlingsplaner inneholder oppfordringer for lærere om å anmelde elevenes ekstreme hensikter/meninger² til politiet.

I følge Wester har undersøkelser vist at mange lærere i Sverige opplever et for stort ansvar over saker som ikke ligger i deres primære oppdrag. *“Rapporten fra Skoleverket, som kom i 2018, ble på den måten et sluttpunkt på denne diskusjonen om hvilken rolle skolen skulle ha. To end the discussion.”* Han sier videre at man noen år tilbake kanskje var mer åpen for å bygge opp “dansk-inspirerte” strukturer i Sverige, eksempelvis Århus-modellen, men at man

² Oversatt fra svensk ”åsikt.”

har kommet frem til at problemstillingene er komplekse, at det ikke er støtte i lovverket for dette, og at en lovendring ikke ønskes. Her bekrefter han utredningen fra 2018.

I Sverige har Center mot våldsbejakande ekstremisme en “stød-telefon” man kan ringe om man er urolig og trenger råd. Wester forteller at da Røde Kors og Redd Barna bemannet denne telefon noen år tilbake, tok han kontakt for å se hvem som benyttet seg av telefonen. Det viste seg at ansatte i skolen var den gruppa som ringe flest ganger inn og det vanligste spørsmålet var at “jeg har en elev som uttrykker ekstreme holdninger, hva skal jeg gjøre?” Wester forteller videre:

Og det synes vi på skoleverket at var veldig interessant. For skolen skal jo være rustet for å håndtere at elever kommer med tanker som kanskje kræsjer med demokrati og menneskerettigheter. Altså en stor del av de samtalene må man kunne ta i klasserommet. For når man jobber med demokrati, menneskerettigheter og formålsparagrafen, skolens demokratiske oppdrag, da må man også kunne møte elever som har tanker om det her, i en åpen samtale. Derfor ble vi litt overrasket over at lærerne stiller et slikt spørsmål “jeg har en elev som uttrykker ekstreme holdninger,” da burde vi fundert over “men kjenner du ikke at du er rustet til å ta det her selv? Om skolen ikke er rustet, da blir ikke klasserommet en arena for å prate om disse spenningsfeltet (Wester).

I utsagnet ser vi at lærere har hatt behov for å drøfte alvorlighetsgraden og at Wester stiller spørsmålsteget til hvorfor. Han normaliserer og inkluderer de holdningene og utspillene som oppleves udemokratisk og at det hører til det å være lærer i en demokratisk skole.

Det er i dag Center mot våldsbejakande ekstremisme (Cve) som bemanner stød-telefonen, og Lekvall trekker inn en studie av tiltaket som viser at

De som har ringt inn, blant annet lærere, skille i stor grad mellom om det er en person som har muslimsk identitet, men som ikke når bra, eller ter seg dårlig, psykisk uhelse og så, men det handler ikke om voldsbekjennende ekstremisme. For den her evnen til å

skille på en person som bare er en tolvåring, og som ikke har det bra på ulike måter, det finnes en stor risiko i det (Lekvall).

Lekvall problematiserer også manglende kunnskap om islam: *“Svensker har ekstremt lite kunnskap om islam, og det er mye feilinformasjon der ute. Det krever en bredere forståelse av religion og ulike etniske bakgrunner og sånn, for å kunne lese av de sakene.”* Utsagnet kan forstås på to måter: Både som en generell oppfordring om mer kunnskap blant lærere i skolen. Men det kan også forstås som en komplisering av vurderingssituasjonen, som krever mer kunnskap og forståelse enn hva som hører til lærernes og folk flest sine oppgaver.

At lærerrollen fylles opp av oppgaver løftes frem flere ganger i løpet av de fleste av intervjuene. Sjöström trekker fram at det demokratiske oppdraget fort kan bli borte i alt annet:

Jeg tenker at skolen har en viktig rolle, men så har skolen også så himla mange andre roller. Så det gjelder for politikere, å gi tid og rom til å prioritere disse sakene. For de nedprioriteres. Når PISA-resultatene kommer, så nedprioriteres arbeidet med verdigrunnlaget. Det er ikke lærernes feil. Jeg tenker at lærerne har en viktig rolle, men den er vanskelig å utspille. Og den motarbeides hele tiden av sosiale medier, foreldre, andre institusjoner osv. (Sjöstöm).

En av utfordringene Wester trekker frem for den svenske skolen fremover er mangel på lærere. Som en konsekvens av dette, vurderes behovet for å tydeliggjøre lærerens viktigste oppgaver.

Så har vi diskuterer at de lærerne i skolen som har utdanning (lærereksamen), de må fokusere på undervisning. Mange av de sakene som lærere gjør i dag, som har med elevene sosiale situasjon i skolen som mobbing, krenkelser, kontakt med hjem, foreldre, det kan være vold, atferd og også røre ekstremisme, kan avlastes ved å ansette andre yrkesgrupper i skolen, som spesialpedagoger, sosionom, vernepleiere. Men lærerne har et oppdrag å, gjennom undervisningen gi elevene muligheter til å utvikle kunnskaper og evner til å stå imot et ekstremistisk budskap (Wester).

Anthony mener det har blitt en større kontroll og målstyring etter den danske skolereformen i 2013, noe som har fått konsekvenser for lærernes arbeidshverdag.

Siden 2013 har lærerne helt klart følt seg styrt, målsatt, rammesett, skrive dokumentere og alt. Og er fullstendig feed up med det. Så det er kommet utrolig mye dokumentasjonskrav og publiseringer fra forskjellige ting og svare på og tester. Og noe føles som en gevinst, fordi man får gjort sin undervisning bedre, men mange lærere mener at det er en kontroll som går helt amok. Og for lite tid til relasjonsarbeid, det i møtet med mennesker, mange føler seg nok presset. Vi har stort frafall, så det er en bestemt utfordring i den danske folkeskolen. Både med engasjement, motivasjon og en opplevelse av at man tas fra frihet (Anthony).

Avslutningsvis, tror hun at det kommer en mottrend og ser allerede tendenser til at “PISA ikke er alt.” Anthony trekker frem at Danmark har blitt sammenlignet med Kina, blant annet i dokumentarserie på TV, og at det har vært et fokus på internasjonal konkurranse, arbeidsplasser og økonomi. Hun sier at “Men det var ingen som på det tidspunktet sa “*hvorfor skal vi sammenligne oss med Kina?*” *Hvem har lyst til å ligne Kina? Hvem vil ha et samfunn som kina? Man var bare nervøs for at hele produksjon vår skulle flyttes. Men nå tror jeg det går en annen vei. Det som også er viktig er trivsel, og hvordan vi bygger et godt samfunn, velferd, klima.*” Det er interessant at Kina, et land vi ofte assosierer med kontroll og autoritet, trekkes frem i sammenligningen. Ved å stille disse spørsmålene kan dette tolkes som å distansere seg også fra et kontrollregime i skolen, som hun, sammen med mange andre, mener at preger skolen i dag.

Angående det nordiske er det ulike opplevelser av dette. Wester trekker frem at landene våre står i nokså like kontekster.

Og vi har en identitet og en følelse av at vi er gode på det i Norden. Og da blir diskusjonen om hva vi kan gjøre for at dette skal bli enda bedre. Og du var vel med på konferansen, det bildet med the “nordic lighthouse” og “democracy as a moving target” det er bilder som rammer inn det der ganske bra. At man kan ikke hvile, selv om vi er ganske bra i ICCS (Wester).

Her trekkes frem et bilde på Norden som et “lighthouse”, et fyrlys som viser en god retning. Bildet har ikke Wester selv funnet på, men ble brukt om Norden på konferensen i Örebro oktober 2018. Bildet presenterer Norden som en enhet og som bærere av bestemte verdier eller tilnærminger, på en forbilledlig måte.

Anthony trekker også inn at demokrati og medborgerskap hører til identiteten i det nordiske. Hun sier at utfordringene med å bevare demokrati, unngå marginalisering, og forebygge gruppefiendlighet er både et nordisk anliggende og et europeisk anliggende. Videre følger hun opp med at:

Vi har jo også stor kjennskap til flere andre land, både England, Tyskland og Italia. Men vi er jo superforskjellige i vår tenkning og hvordan vi underviser, hvordan vi holder sammen som mennesker. Oppdragelsesmetodene, det er så mange strukturer som er så forskjellig. Så det blir nok vanskelig. Men det har vi ikke i Norden. Vi er mer like enn vi tror. Altså, det er marginale forskjeller vi snakker om, altså hvis man ser på de større ting, så jeg synes vi faktisk har en mulighet (Anthony).

Anthony trekker inn et felles verdigrunnlag, velferdsmodellen, lav arbeidsløshet, og særlig høy grad av tillit til system og medborgere som fellestrekk for de nordiske landene.

Vi har de beste demokratiene i verden, med høyest levestandard, aller mest trygghet. Jeg føler meg veldig stolt av det! Jeg synes man skal tenke “Jammen, for noen gode land det er.” Jeg synes også det er viktig at vi blir foregangsmenn, tar en retning og går foran. Så vår drøm er også på langsikt og finne ut av “hva er det for en felles nordisk identitet” i forhold til de unge. Hva slags type unge tenker vi at vi skal “ha ut” (av systemet) til slutt? Hva er det en felles nordisk identitet om demokrati og sterk undervisningsmiljø med særlig egenskaper til å stå imot alle disse ting vi her snakker om. Hvordan kan vi skape det? Hvordan skal vi forsterke det? (Anthony).

Ved å ønske å være foregangsmenn, deler Anthony bildet om *the nordic lighthouse*. Hun virker positiv til en felles nordisk identitet, og den nordiske demokratimodellen oppleves som svært robust.

Sjöström poengterer at et nordisk samarbeid er nytt for henne, og at hun derfor ikke kan uttale seg om dette enda. Hun sier at *“Jeg har vært med i et EU-prosjekt også, og det finnes saker som skiller oss, men jeg vet ikke om det er typisk nordisk.”* Lekvall sier om en felles nordisk tilnærming at:

Ja, det er litt for stort og bredt. Det er mye ulikt i Europa også, så jeg vet ikke. Det finnes noen land i Europa som man skulle si at ligger litt nærme, og andre land ikke så nære. Så det er blandet. De nordiske landene har jo ganske like grunnmur å stå på, og det er klart at her er erfaringsutbytingen verdifull, at man lærer hverandre, og deler utfordringer og løsninger på ulike problem. Men altså våre land ser litt ulike ut, som hva skolens rolle er, og hvordan det er organisert og sånn (Lekvall).

På oppfølgingsspørsmålet om hva ulikheten handler om, svarer Lekvall: *“Mellom de nordiske landene? Det er ingen ting jeg har sett. Det er mulig at det er ulike strategier, og regjeringene tar ulike beslutninger, men det er ikke noe jeg kjenner til.”* I et senere spørsmål om samarbeid mellom myndigheter, trekker hun frem at:

Man kan si at når det gjelder å forebygge voldsbekjennende ekstremisme, så er samarbeidet mellom ulike aktører for å forstå, se problemer og løse dem, veldig viktig. Videre er det i Sverige vanskelig, fordi vi har veldig tydelig, og det er jo positivt, men det finnes veldig tydelige lover for å beskytte personlig integritet. Så sosialtjenesten har sine egne lover, og skole har sine egne lover og politiet og kommunen osv. Så “uttagningen” av informasjon mellom de her er ikke enkelt, i Danmark er dette for eksempel mye enklere (Lekvall).

Sitatene kan tolkes som en usikkerhet om hvor langt en felles nordisk tilnærming strekker seg og ikke en umiddelbar erobring av det nordiske. I tillegg kan det tolkes som sensitive temaer å uttrykke seg om. Dette da Lekvall sier først at hun ikke vet hva ulikheten omhandler, men svarer allikevel delvis på dette i et annet spørsmål senere.

Wester setter også ord på nordisk ulikhet, og trekker frem informasjonsdeling som eksempel på et område man skilles.

Min oppfatning er at vi har gått i fra en oppfatning om denne sikkerhetspolitiske diskursen, til en mer av en konsensus om at skolen ikke har den rollen. Men jeg tror ikke vi kan si at vi er helt der, enda. Jeg tror vi er uenige i noen deler. Og da handler det kanskje om hvordan skolen skal dele informasjon om elevenes holdninger/oppfatninger, men andre som også jobber med elevene, sosialarbeidere, politi og sånn (Wester).

Christensen sier at man kan “*Hvis tenker Scandinavia utenfra, så tror jeg at man kan snakke om “The scandinavian model.”*” Han refererer også til Örebro-konferansen hvor Norden ble forstått som en enhet. Videre sier han, “*dette er med stort forbehold, men jeg tror man skal virkelig langt ned i detaljene før vi begynner å se forskjeller.*” Christensen trekker frem et eksempel på en presentasjon av et kartleggingsverktøy som kan benyttes i SSP-samarbeidet og som ble utprøvd på DIS-møtet i oktober denne høsten.

Og da tror jeg man kunne merke at det var en liten smule forskjellige fra land til land. For eksempel i Sverige var man kanskje ikke så glad for å snakke om risiko, men at man heller snakket om ressurser. Og det trenger ikke handle om hvilket land man kommer fra, men kanskje hvordan man er vant til å arbeide med problematikk. Men nå er man riktig langt nede i detaljene. Jeg tror folk fra Norge og Sverige noen ganger kan bli litt overrasket over, i forhold til forebyggelse av voldelig ekstremisme, at vi i Danmark har vært kanskje raskere, mer handlingsorientert approach, der vil gjerne skape noen verktøyer (Christensen).

Her brukes *en liten smule* og at man må *langt ned i detaljene* i samme sitat. Det blir da usikkert hvor stort og problematisk han mener at ulikheten er, og om å *gå langt ned i detaljene* betyr uviktig, eller om det betyr grunnleggende.

Anthony uttrykker også ulikheten ved flere anledninger, blant annet: “*Danskene er, vi er jo også langsomme, men ikke på samme måte. Det er en mer friskhet eller “det gjør vi bare.” Litt mer handlingsorientert.*” Hun sier også at vi gjerne snakker om hvor forskjellige vi er, noe vi også er om vi fokuserer på ulikhetene. “*Man tenker kanskje at svenskene er litt mer stive og danskene er litt villere. Men hvis man kikker på det orden sett, så er vi veldig like.*”

Christensen trekker frem at man i Danmark har stor grad av tillit mellom aktørene, fordi man har mange års trening med å dele informasjon.

Og en ting er et lovgrunnlag, men det er også viktig at man har noen struktur for å samarbeide. Det er like så viktig at man har gode prosesser for å dele vitenskap om forebygging. Altså at man har god struktur, man har gode forum hvor man kan dele viten. Da behøver man ikke ha en lov som kan tillate og dele følsomme personopplysninger. Vi har mulighet for å gjøre, og er kanskje heldig stilt i Danmark (Christensen).

Forskjellene på tempoet i systemet, som flere av informantene trekker frem, henger også sammen med hvordan beslutningsstrukturen er bygget. Wester forklarer at

I Sverige, oppfatter jeg, at det er lenger avstand mellom regjeringen og styrelsen/direktoratene. I Danmark er det sånn at mine kollegaer på departementet kan peke med hele hånden mer og styre mer direkte inn i skolene. Og da det ta lenger tid hos oss. Og myndighetene er mer selvstendige, regjeringen har ikke samme mulighet til å fort styre myndighetene. Og da blir det mer langsomt (Wester).

Om et videre samarbeid, svarer Wester:

Jeg tror også at vi trenger å diskutere i nettverket om vi trenger å fortsette. Hvilket mandat og hvilke utfordringer finnes i fremtiden, og bør vi endre det vi gjør, eller er det slik at vi kanskje ikke trenger å fortsette. Nettverk må man hele tiden omprøve. Ellers er det alltid trivelig å se, og vi bytter erfaringer og lærer å kjenne hverandre. Men det koster jo også, fremfor alt tid, å gjøre disse sakene.

Han trekker frem at policy-makers ikke er de som har best kjennskap til hva som fungerer best, og ser fordelene ved å heller samarbeide på et lavere nivå hvor nordiske skoler og lærere knyttes til hverandre.

4.3.2 Oppsummering av intervjuene

Som nevnt i analysen av intervjuene, ser man i mindre grad en forståelse knyttet til en bestemt diskurs i intervjuene enn i de offentlige dokumentene. Det er flest likheter å finne, og i spørsmålet om hvordan demokrati og udemokratiske holdninger skal jobbes med i skolen, opplever jeg i stor grad en felles tilnærming på gruppenivå. Informantene opplever at de nordiske landene har samme verdigrunnlag, og dette kan forstås som felles nordisk identitet. Det er når man kommer over på enkeltsaker på individnivå, og lærerens rolle i håndteringen, at vi ser flere spenningsfelt oppstå. I disse spenningsfeltene kommer ulikheter til syne. Dette er spenningsfelt som også finnes innad i den dannelses-demokratiske diskursen, slik Klafki belyser (Dale 2001, s.187), men i enkeltspørsmål trekker informantene i større eller mindre grad også på en sikkerhetspolitisk diskurs.

Angående forholdet mellom dokumentene og intervjuene kan man se større diversitet i intervjuene. På individnivå ser man flere bruddstykker der individene trekker på ulike diskurser. I dokumentene er språket i større grad helhetlig eller rendyrket. Særlig gjelder dette forholdet mellom de danske handlingsplanene og de danske intervjuene. I intervjuene presiseres faren ved mistillit til elever, og læreren som rollefigur og menneskekjenner løftes frem, men handlingsplanene inneholder lite drøfting og tvil. Allikevel er et likhetstrekk at SSP-samarbeidet og informasjonsdeling ikke problematiseres som en rollekonflikt for lærere. Med diskursteori kan dette indikere at dobbeltrollen som lærer, både som tillitsrelasjon til elever og i kontakt med andre myndigheter, i større grad oppleves naturlig og uproblematisk, og at informantene dermed er preget av ulike diskurser. Da de svenske utredningene inneholder flere spenningsfelt og nyanser, bekrefter informantene mye av hva utredningene formidler, og de svenske informantene står sånn sett tettere opp mot de svenske utredningene.

Danskene kommenterer i størst grad ulikhetene, men det er usikkert i hvilken grad de faktisk opplever ulikhetene problematisk eller ikke. De svenske informantene er mer forsiktige i uttalelsene, både om forskjeller og samarbeid.

5 Drøfting

Oppsummeringen viser at de offentlige dokumentene og informantene trekker på ulike diskurser. Policy-nivået som dokumentene befinner seg på er mer rendyrket og presis enn på intervjunivå som bærer preg av forhandlinger som gjør uttalelsene mindre konsistente. Drøftingskapittelet vil forsøke å svare på et overordnet spørsmål; “Hvilke diskurser preger samtalen om forebygging?” Jeg vil drøfte dette ved å trekke frem tre funn fra analysen der jeg opplever en spenning mellom de ulike diskursene. Inndelingen har jeg kalt “informasjonsdeling og rettigheter”, “usikkerhet - hvorfor det?” og “skolen skal sikre.” Som en oppsummering, vil jeg trekke trådene sammen og kort drøfte den nordiske enheten. På denne måten blir en diskursiv tilnærming gjennomgående i drøftingen.

5.1 Informasjonsdeling og rettigheter

Et av områdene hvor et spenningsfelt oppstår, er i spørsmålet om lærere skal melde ifra til politimyndigheter dersom man har mistanke om at en elev er i ferd med å bli radikalisert eller vil begå en kriminell handling.

I de svenske utredningene og av de svenske informantene beskrives tiltak som kan true tilliten mellom elev og lærer og elev og samfunn som problematisk, og det stilles derfor flere spørsmålstegn til konsekvensene av eventuelle tiltak i de svenske eksemplene enn i de danske. I det svenske tilfellet oppleves eventuelle konsekvenser så avgjørende at utredningen fra 2018 (SOU 2016:65) anbefaler å ikke gjøre lovendring for økt informasjonsdeling mellom skole og politi. Dette kommer også frem på nettsidene til svenske *skolverket*. Der står det:

Ska skolan rapportera elevers åsikter till polisen? Nej, skolan ska inte rapportera barns och elevers åsikter eller olika möjliga tecken på radikalisering in i våldsbejakande extremism till polis, säkerhetspolis eller lokala samordnare mot våldsbejakande extremism. Det ingår inte i skolans uppdrag. (skolverket, 2019).

Formuleringen er lik konklusjonen i utredningen fra 2018. Begge de danske handlingsplanene og de danske informantene fremhever skolens demokratiske oppdrag og at et sikkerhetsanliggende ikke tilhører skolen. Anthony presiserer at hun tar avstand til

mistenkeligjøring og en Prevent-skolepolitikk. Samtidig fremmes et ønske om styrket samarbeid på tvers av sektorer. Det vil kunne involvere lærerrollen i utveksling med sikkerhetsmyndigheter, og uten å problematisere eller gi rom for drøfting rundt mulige konsekvenser. I de danske eksemplene kan det tyde på at informasjonsdelingen i mindre grad oppleves å være i konflikt med en tradisjonell dannelses-demokratisk diskurs og individuelle rettigheter, noe det gjør i de svenske eksemplene.

Foucault (2002) vil anse den politiske virkelighetsoppfatningen som ulik i de nordiske landene, på grunn av ulike diskursive logikker og føringer for hva som gir mening, diskrepans og hva vi kan godta eller ikke. Foucault bidrar til å se hvordan ulike premisser ligger til grunn for virkelighetsoppfatningen, og resulterer i ulik institusjonalisert praksis. Praksis, i eksempelet *informasjonsdelingen*, vil videre skape kunnskap om individer i risikozonen som bekrefter virkelighetsoppfatningen. Slik kan diskursene fungere selvopplyllende. Kartleggingsverktøyet som kan benyttes i det danske SSP-samarbeidet kan også forstås på samme måte; kunnskap satt i analyse-system, som skaper praksis og sannhet som igjen bekrefter utgangspunktet. Foucaults begrep, *kunnskapsregimer* oppsummerer Foucaults uløselige forbindelse mellom kunnskap og makt (Taylor, 2002, s.302). Da informasjonsdelingen observeres og problematiseres i de svenske eksemplene, men ikke i de danske, kan det antyde at informantene står i ulike diskursive felt.

Et sikkerhetsfokus vil kunne få konsekvenser for lærerens oppgaver. I en svensk forståelse skal læreren henvise til sosialtjenesten, som eventuelt kan koble inn politi. Men forskjellen er at lærerne i utgangspunktet ikke tar vurderinger av eleven, fordi det oppleves å være i konflikt med lærerens oppdrag. Man kan tolke dette som at prinsipp settes over praktisk nytte. I en diskursanalyse studerer man hvilke begreper som brukes (Jørgensen, Phillips, 1999, s.9). En videreføring av resonnementet kan være å se på hva som *ikke* trekkes frem. At mulige konsekvenser ikke fremheves hos de danske informantene, kan derfor signalisere at det ikke oppleves som høyest relevans eller problematisk. Anthony selv setter ord på viktigheten av rettigheter. Hun sier at unge etnisk danske mener de har flere rettigheter enn danske unge med minoritetsbakgrunn. Hun bruker ordet *viktig*, men i samme setning betegnes også dette som *små forskjeller*, når hun sammenligner med Sverige. I en diskurs om menneskerettigheter er ikke dette eksempelet ansett for ikke å være en *liten forskjell*, men vesentlig. Dette er noe

Anthony selv trekker frem som *alvorlig*, men da det ble tatt opp som en bisetning, var det ikke noe hun inviterte til å ta opp selv.

Som presentert i teorikapittelet, finnes en spenning mellom rettigheter og forpliktelser i diskusjonen om demokratiet. I demokratiteorien skilles det ofte mellom liberalister, som er rettighets- og individorientert, og kommunitarister som er forpliktelses- og fellesskapsorientert. (Stray, 2011, s.28). I analysen har jeg brukt begrepsparet *betinget* og *ubetinget* demokratiforståelse. Begrepene fant jeg nyttige for å forklare den ulikheten jeg opplevde i demokratisyn. Om begrepene plasseres inn i Strays demokratiinndeling, kan en *ubetinget* tilhørighet, slik jeg tolker den svenske tilnærmingen, ligge nært opptil en liberal demokratimodell.

En mer *betinget* forståelse ser jeg i de danske uttalelsene, og heller mot en kommunitaristisk forståelse der mer forventes av borgeren. Dette innebærer en oppslutning om noe satt og gitt. I uttalelser som ”*men samtidig man må jo..*”, i eksempelet med de unge danske guttene som mente de hadde flere rettigheter enn minoritetsungdom og i en generell orienteringen mot det *nasjonale* ”vi” i handlingsrapportene, spores en *betingelse* for deltakelse. Her oppstår et paradoks, da de fleste umiddelbart assosierer Danmark med det liberale der frihetsverdiene settes høyt. Det var den danske avisen Jyllands-Posten som trykket karikaturtegningene av profeten Muhammed i 2005, og frontet retten til ytringsfrihet, noe som oppleves prinsipielt og å frihetsverdiene høyt. I intervjuene med Anthony ble også ytringsfriheten løftet frem. Det paradoksale blir frihetsrettighetenes møte med nasjonalstatens rammer, som allikevel kan gjøre at frihetsrettighetene oppleves *betinget*. Dette kan skape mindre rom for hva som regnes innenfor det normale/ ikke-avvikende, og i ytterste konsekvens føre til en svekkelse av tilhørighet og mangfold i det demokratiske rom.

Sverige kjennes kanskje som en tyngre velferdsstat. I intervjuene og i utredningene kan det virke som at drøftingen, problematiseringen og det kritiske blikket bidrar til ”noen ekstra runder”, og som ender i en mer prinsippfast tilnærming hvor universalisme er mer framtreddende. Det kan virke som at den svenske beslutningsstrukturen er mer desentralisert, med flere ledd og stor grad av utredninger. I følge diskursanalytisk teori, som forklart i metodekapittelet, blir kunnskap skapt i strukturene, og der også formen og formatet preger

kunnskapen som formidles. De danske handlingsplanene starter med en aktualisering som skaper nysgjerrighet, men hvor man som leser opplever høy grad av alvorlighet. I de svenske utredningene preges innledningen av teori, begrepsavklaring, og verdiforankring, der menneskerettighetene nevnes. Utfordringene eller trusselen kommer i etterkant, og pakkes derfor inn i teorien. Det universalistiske perspektivet er kretset rundt menneskerettighetene og i mindre grad til nasjon. Dette gjør at den demokratiforståelsen jeg ser i de svenske eksemplene, oppleves mer *ubetinget*.

En prinsipiell og universell orientering som jeg finner i det svenske materialet, sammenfaller med både Lövgrens (2018) forskning på folkehøyskolebevegelsen og Furseths (2018) forskning på religion i de nordiske landene. Lövgren hevder at den svenske skolen, i større grad enn skolene i de andre nordiske landene, er preget av Kant (Lövgren, 2018, s.29). Dette gjelder folkehøyskolebevegelsen tilbake i tid, men om Kant står for prinsipp, plikt og det kategoriske imperativ, kan man se en link til rettighetstankegangen som står sterkt i Sverige. Studien som Inger Furseth (2018) har ledet, viser at menneskerettighetene i stor grad trekkes inn i riksdagsdebattene i Sverige (Lövheim et.al, s.166). Det gjør at rettighetene kan få større betydning for de politiske avgjørelsene, noe jeg observerer i analyse av nasjonale utredninger.

Furseths studie viser også at de nasjonale debattene om religion, særlig islam, kobles til spørsmålene om innvandring og sikkerhet. Dette er en økende tendens i alle de nordiske landene, men særlig i Danmark hevder studiet at religionsspørsmålet kobles tettere til nasjonal identitet (Lövheim et al., 2018, s.180). Furseth trekker frem en forklaring, der hun viser hvordan kirken og staten er mindre differensiert i Danmark enn i de andre nordiske landene. Hun forklarer at Grundtvigbevegelsen har bidratt til en folkelig, liberal og romslig form for kristendom, som gjør at religion og nasjonal identitet ligger tettere i Danmark enn i Sverige. Statskirken blir et symbol på dansk identitet (Furseth, 2018, s.307). Sammen med den kritiske debatten om islam og innvandring, kan dette være elementer som bidrar til å forklare en mer *betinget* demokratiforståelse.

5.2 Usikkerhet - hvorfor det?

Alle informantene nevnte at de har opplevd usikkerhet blant lærerne om hva deres rolle er i situasjoner der elever uttrykker ekstreme holdninger. Usikkerheten er knyttet til hvor grensen går for hva som er alvorlig og ikke, og hva læreren plikter å gjøre. Diskurser fungerer i følge Hodge (2011) ved at oppfatninger normaliseres og alminneliggjøres (Hodges, 2011, s.6). En konsekvens av dette er at om en fullstendig dominant diskurs eksisterer, gjør det at man ikke undres over det som skjer. Om jeg tar utgangspunkt i at en dannelses-demokratisk tilnærming har hegemoni på skolefeltet i Norden, kan lærernes opplevde usikkerhet indikere at lærerne kjenner på situasjoner der forskjellige diskurser gjør seg gjeldende i lærerens tolkning og håndtering av situasjonen. Jeg tolker dette slik at en sikkerhetspolitisk diskurs har gyldighet og preger spørsmålet om hva lærerens oppdrag handler om.

Wester sier at mange svenske lærere antakelig har oppfattet at de har en rolle i håndtering av radikale eller ekstreme unge. Han håper at utredningen fra Skoleverket høsten 2018 kan være med å trygge lærerne i hva deres oppdrag er. Her velger man å tydeliggjøre overfor lærerne at det er sosialtjenesten som skal håndtere bekymringen, hvilket også er rutinene i andre tilfeller dersom man har bekymring for en elev. Som sitatet fra *skolverkets* nettsider, vist i kapittel 5.1, avkrefte oppfatningen om lærernes ansvar opp mot sikkerhetsmyndigheter.

Begge de danske informantene sier også at lærerne har vist usikkerhet, og det løses ved å styrke samarbeid mellom yrkesgrupper slik at lærere ikke skal stå alene. Christensen vektlegger at blikket for eventuelt radikaliserede elever ikke er noe alle lærere skal pålegges, og gjelder kun om læreren føler seg komfortabel. Selv om lærerne ikke pålegges en rolle, løses lærernes ”usikkerhet” på ulike måter i Sverige og Danmark. I de danske eksemplene tolkes usikkerheten i retning av et behov for tettere samarbeid. Som en videreføring av det diskursive resonnementet, kan støtten og verktøyene bidra til å styrke en logikk som opprettholder informasjonsdeling mellom instansene. Informasjonsdeling kjennetegner en sikkerhetspolitisk diskurs (Ragazzi, 2017, s.16-17).

Jeg opplever at dansk og svensk praksis kan plasseres ulikt i det diskursive feltet, der den danske tilnærmingen har en åpning mot en sikkerhetspolitisk diskurs. Den danske praksisen kan bidra til å problematisere de radikale holdningene og normaliserer ikke at holdningene er

en del av det demokratiske klasserommet og noe det pedagogiske arbeidet håndterer. En ”usikkerhet” kan også oppleves i de svenske eksemplene, på den måten at utfordringene møtes med drøfting og avveining. Det vektlegges at det er krevende prosesser der man mangler kunnskap og forskning. Det prioriteres å bruke tid og plass på drøfting, heller enn konkret handling. Det kan bety at feltet oppleves komplekst og en sikkerhetspolitisk diskurs oppleves problematisk.

5.3 Skolen skal sikre - men mot hva?

På den ene siden har informantene et felles fokus. Både dokumentene og informantene ønsker at demokratiet og det demokratiske medborgerskapet må styrkes i skolen for å gi elevene motstandskraft mot udemokratiske verdier som skaper skiller og hat mellom grupper. På denne måten skal utdanningen *sikre* noe. På den andre siden kan man antyde en ulikhet i synet på *hva* som skal sikres, og *hvordan* det skal gjøres. Særlig gjelder dette i sammenligning av språket i de offentlige dokumentene, men også gjennom informantenes uttalelser. I de danske tilnærmingene ser vi en demokratiforståelse som i større grad styrker demokratiet ved å være sikrere på hva man holder fast ved, og styrke dette. Her legges det vekt på at skolen skal jobbe med demokrati for å vedlikeholde og verne om verdier og skape motstandsdyktige elever. Trusselen er at de demokratiske verdiene, som likeverd, likestilling og ytringsfrihet blir utfordret eller begrenset av noe som kan forstås fremmed. Disse verdiene blir nært knyttet til det nasjonale danske fundamentet. Dette gjør at om man bryter med disse verdiene, bryter man også med det danske. Disse synspunktene kommer gjentakende frem i handlingsplanene, og registreres også i intervjuene.

De svenske utredningene og intervjuene legger vekt på at demokratiet skal styrkes og vernes gjennom skolen, men trusselperspektivet kommer også frem. Trusselen som fremheves, knyttes vel så mye til en innskrenkning av gruppers og/eller individers rettigheter og handlingsrom i seg selv. Som et tiltak for å styrke demokratiet ligger det en oppfordring om å tåle mer mangfold. Dette kommer frem i utredningen fra 2013, som oppfordrer til “*en liberal attityde till meningsskiljaktigheter, radikalism och motsättningar*” (s.33).

Laclau og Mouffes (1985) begrep *nodalpunkt*, viser hva som er kjernebegrepet i en diskurs, og som det kjempes om hegemoni om (s.112). Her kan *demokrati* fremstå som nodalpunktet i både en sikkerhetspolitisk og dannelses-demokratisk diskurs. I begge tilfeller hegner man på ulike måter om demokratiet. I en sikkerhetspolitisk diskurs knyttes det *å sikre, å verne, å holde fast*, samt begreper som *radikalisering, ekstremisme* og *trussel*, til nodalpunktet demokrati. Dette er ord som i større grad går igjen i det danske materialet. I en dannelses-demokratisk diskurs, knyttes ord som *rettigheter*, skepsis til radikaliseringsbegrepet, ønsket om *mer forskning* før tiltak, og det *å tåle, rom, tillit* og *relasjon*. Dette er begreper vi finner både i det svenske og det danske materialet.

Biesta (2014) kritiserer forståelsen der utdanning skal *sikre*. Han hevder at en slik forståelse av utdanning kan føre med seg en kontroll- og målstyringsmekanisme som han mener ikke hører hjemme i pedagogikkens tilnærming. I følge Biesta innebærer dette ønsket om *å sikre*, minimere risiko og *styre* elevenes holdninger og demokratiutvikling (Biesta, 2014, s.23). Hvorfor kan det være uheldig? Biesta hevder at subjektivering, en av utdanningens tre hovedhensikter, blir overkjørt i nyliberalismens skolepolitikk, som han hevder skaper instrumentelle relasjoner. Ved subjektivering virker pedagogikken frigjørende, og han hevder at dette må være pedagogikkens mål. Dagens målstyring sammenligner han med produksjonsvirksomhet (Biesta, 2014, s.23), og en tilpasning inn i en maktstruktur der ansvaret legges på føyelige enkeltindivid (Biesta, 2014, s.91). Og hva er linken til en sikkerhetspolitisk diskurs?

Biestas (2014) kritikk av nyliberalisme og individualiseringen, samt Foros (2016) og Stray og Hovdenak (2015) sine teorier om mindre systemkritikk og en dannelsespedagogikk som temmer heller enn å myndiggjøre, henger sammen med en sikkerhetspolitisk diskurs. Derfor vil en sikkerhetspolitisk diskurs kunne gli inn i flere av samfunnsområdene, inkludert skole. Denne diskursen har da blitt naturliggjort over tid og oppleves som meningsfull fordi den samsvarer med en nyliberal tilnærming som allerede er rådene. Fellesnevneren er en sterk individualisme med høye krav til selvrealisering, men også selvkritikk. Alt kan klares og alt velges av individet selv, og man er ansvarlig om man mislykkes (Foros 2016, Beck 2013, Biesta 2014, Foucault 2002). Dette legger ansvar på den enkelte, slik også en sikkerhetspolitisk diskurs gjør ved å bygge på radikaliseringsbegrepet. Et eksempel på dette,

er det danske SSP-samarbeidet. Her rettes tiltakene først og fremst inn mot de individene som bryter med det etablerte heller enn å søke de strukturer som kan skape gruppehat, fiendskap og vold. På denne måten kan en "sikre-logikk" i følge Biesta føre i retning av instrumentalisering, som temmer mer enn det myndiggjør. En sikre-logikk tilhører det nordiske, særlig med nyliberalismens inntog i skolen (Biesta, 2014, s. 23 og 24, Stray, Hovdenak, 2015, s.43) og i mitt materiale er logikken mer eksplisitt og utpreget i de danske eksemplene enn de svenske.

Biesta og Davies konkluderer med at myndiggjøring er avgjørende for subjektivering, men også for å finne mening i eget liv. Å bidra til myndiggjøring er et av kjerneelementene i Dembras teoretiske utgangspunkt. Både Biesta, Freire og Davies hevder at vi mangler en kritisk pedagogikk som åpner for elevenes engasjement, meningsutfoldelse, og som bidrar til at elevene får noe å kjempe for. I følge kritisk pedagogikk blir målet å skape et tilstrekkelig rom for mangfoldet, og slik minimere tilfellene hvor individer føler seg på utsiden (Westrheim, 2004, s.214). Med denne tilnærmingen, vil ikke *radikalisering* være et relevant begrep, men heller begrepet *demokrati*. En demokratiforståelse som er mer opptatt av å holde fast, kan derfor ende med å innskrenke rammene og rommet for hva som tilhører, og skape et mindre demokratisk samfunn.

5.4 Opplevelsen av *det nordiske*

Informantene svarer ulikt på spørsmålet om en nordisk tilnærming. Det er særlig de danske informantene som uttaler seg om dette. Anthony uttrykker engasjement for samarbeid og det landene har til felles. Hun beskriver forskjellene mellom landene som *marginale*, *nyanser* og *små*. Christensen hevder at forskjellene sitter *langt ned*. Selv om Anthony og Christensen belyser ulikhetene, oppleves ikke dette problematisk for samarbeid, eller en nordisk enhet. Lekvall og Sjöström, og i en viss grad Wester, er mer reservert i spørsmålet om en nordisk tilnærming og eventuelle forskjeller, men positive til samarbeid generelt. Om man ser svarene i lys av de nasjonale dokumentene kan man finne det samme trekket der de danske informantene oppleves å ha en mer handlingsorientert tilnærming, som ikke er like kritisk og drøftende som de svenske eksemplene.

Jeg kan spore en felles nordisk tilnærming om skolens håndtering på gruppenivå og forankring i læreplaner. Det er i spørsmålet om *enkeltelever*, og vurdering og oppfølging av disse, at spenningene i den nordiske enigheten oppstår. Med en diskursteoretisk tilnærming, kan ulikheten i svarene forklares med at ulike oppfatninger om hva som er problematisk og ikke, og dermed preges informantene av ulike diskurser.

Diskurs gjenspeiler en opplevd virkelighet, men den skaper også en virkelighet. Opprettelsen av DIS-nettverket i 2015 kan forstås som en oppfatning om at de nordiske landene deler en forståelsesramme. I dokumentet ”*Mandat for nordisk nettverk for demokratisk beredskap for å forebygge utviklingen av voldelig ekstremisme i skolen - 2018-2020*”, (mottatt av Hugo Wester på mail 02.05.2019), presiseres at målet med nettverket blant annet er å fremme *fellesnordiske* verdier. Dette bygger på en ide, men samtidig opprettholdes og skapes også ideen om det nordiske *etter* opprettelsen. Et eksempel er pilotprosjektet ”Nordisk Dembra,” som bygger på prinsippene om inkludering og jobbe mot oss/dem-dynamikker. Ved å gjennomføre *et* prosjekt i alle de nordiske landene, opprettholdes ideen om at tillit og inkludering er verdier som kjennetegner et felles Norden, og også at dette er en tilnærming man vil styrke. Selv om man kan stille spørsmål til om det eksisterer en helhetlig nordisk diskurs om skolens forebyggende rolle, så kan en nordisk diskurs skapes i slike nettverk.

Både Wester og Christensen trakk frem uttrykket *the lighthouse* om Nordens posisjon i feltet. Begrepet ble brukt på konferansen i Örebro i høsten 2018. I hvilken grad *lighthouse* stemmer, er en annen diskusjon, men det er et eksempel på hvordan ideen om det nordiske opprettholdes gjennom språket og hva man ønsker eller velger å identifisere seg med. Ordene og uttrykkene skaper identitet og påvirker dermed holdningsvalg og praksis. Ved merkelappen *lighthouse*, blir det en ”selvfølge” at de nordiske landene hegner om det demokratiske.

De nordiske landene kunne valgt hvert sitt løp uten samarbeid og potensielt tatt ulike retninger i spørsmålet om hvordan forebygge. DIS-nettverket kan tolkes som et ønske om en identitet som ligger nært opptil en dannelses-demokratisk diskurs, kjennetegnet sterke demokratiske verdier.

6 Konklusjon

Jeg har i dette forskningsprosjektet undersøkt feltet som Nordisk Dembra kommer inn i, med andre ord skolens forebyggende arbeid mot udemokratiske holdninger. Oppgaven bygger på kritiske diskursanalytiske premisser om makt, språk og kunnskap og jeg har forsøkt å se diskursene som preger det nordiske utdanningsbildet, med implementeringen av Nordisk Dembra som inngang. For å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke tolkninger av demokrati finnes blant aktørene?
- I hvilken grad preger en sikkerhetspolitisk diskurs debatten omkring skolens rolle?
- I hvilken grad er det en opplevelse av en nordisk tilnærming i møte med utfordringer ved demokratiet?

Analysen av offentlige dokumenter og dybdeintervju av involverte i det nordiske DIS-nettverket har resultert i tre hovedfunn. Det første er praksis knyttet til rettigheter, som personvern og informasjonsdeling. Det andre punktet er knyttet til usikkerhet i seg selv, og hvordan dette kan forstås som diskursive konflikter. Det tredje punktet tar for seg skolens “sikre-logikk”, og hva som egentlig formidles å være en trussel mot demokratiet. Videre vil jeg konkludere ved å kort svare på forskningsspørsmålene.

6.1 Hvilke tolkninger av demokrati finnes?

Jeg har brukt inndelingen mellom liberal og kommunitaristisk demokratiforståelse som utgangspunkt for det jeg opplever som *betinget* og *ubetinget* demokratiforståelse. En *ubetinget* forståelse vektlegger pluralitet, indikerer sterkere rettigheter og større handlingsrom, mens *betinget* har flere premisser for tilhørighet, og kan derfor få en mer assimilerende karakter som knytter demokratiske verdier og nasjon tett sammen. I sistnevnte kan det demokratiske rommet bli snevrere. Jeg forstår de svenske og danske dokumentene inn i denne todelingen, der de danske handlingsplanene representerer en mer *betinget* demokratiforståelse. Informantenes uttalelser kan forstås som mindre konsistente “utgaver” av dokumentene. Dette innebærer at de to danske informantene trekker på flere elementer fra det *betingede* enn de svenske informantene gjør. Jeg har sett at de svenske informantene viser større varsomhet mot

tiltak som kan begrense tillit og rettigheter. Meneskerettighetene er synlige og virker forankret i tilnærmingen til de svenske eksemplene. At beslutningsstrukturene er bygget opp ulikt, skaper også ulike former for kunnskapsproduksjon som resulterer i ulik praksis. I de svenske eksemplene er en drøftende og kritisk tilnærming gjennomgående. Det kan virke som at de mange rundene og en omfattende beslutningsstruktur ender med en prinsipiell tilnærming i spørsmålet om enkeltindividets rettigheter og får implikasjoner for skolens forebyggende rolle.

6.2 I hvilken grad preger en sikkerhetspolitisk diskurs debatten omkring skolens rolle?

Jeg har sett at en sikkerhetspolitisk diskurs i stor grad preger debatten om skolens rolle. Selv om informantene tar avstand fra en Prevent-skole³, og løfter frem verdiene i en mer dannelses-demokratisk diskurs, eksisterer en usikkerhet blant lærere om hva deres oppgave innebærer. En sikkerhetspolitisk diskurs deler mange av elementene som er i en nyliberal tilnærming til utdanning. Ved at en generell sikkerhetisering av andre samfunnsområder, kan denne diskursen oppleves å være mer gjeldende enn den egentlig *er*, om man tenker på læreplanene. Særlig er dette relevant i de svenske eksemplene der de nasjonale dokumentene oppleves kritiske til en sikkerhetspolitisk diskurs. Jeg har sett at en sikkerhetspolitisk diskurs i større grad preger det danske språket, spesielt i de danske handlingsplanene. Språket preges av en oppfatning om at demokratiet er truet, og at dette gir større vilje til sterkere midler og økt kontroll. Stilen og ordvalgene trekker også på elementer fra en denne diskurs. Elementer fra diskursen er også å finne i sosial praksis, som SSP-samarbeidet.

³ Henvisning til britiske forebyggelsesstrategien *Prevent*, med sikkerhetspolitiske trekk og involvering av førstelinjen/lærere.

6.3 I hvilken grad er det en opplevelse av en nordisk tilnærming i møte med utfordringer ved demokratiet?

Jeg finner en nordisk tilnærming til skolens forebygging når det gjelder skolen som helhet, på gruppenivå og forankring i læreplaner. Spenningsfeltet oppstår i lærernes vurdering og oppfølging av *enkeltindivider* som man har bekymring for, med tanke på ekstremistisk tankegods. Spenningen gjelder individuelle rettigheter, som personvern. Det er særlig de danske informantene som hevder at det eksisterer en nordisk tilnærming, og er positive til samarbeid, selv om informantene er uenige på flere områder. De svenske informantene oppleves mer tilbakeholdne i dette spørsmålet. Ulikhetene i spørsmålet har jeg tolket dit hen at informantene preges av ulike diskurser som styrer hva som kolliderer og ikke. De svenske informantene opplever i større grad en konflikt mellom diskursene om skolens forebygging, og kan dermed bli mer tilbakeholdne i spørsmålet om nordisk enhet. En nordisk tilnærming skapes også gjennom DIS-nettverket og gjennom pilotprosjektene. Slik kan det nordiske forstås prosessuelt. Jeg hevder å se et ønske om å vedlikeholde ideen om nordisk identitet. Samarbeid og dialog kan føre i retning felles diskurs.

6.4 Utblikk

Implementeringen av pilotprosjektet av Nordisk Dembra kan gjøre at ulikhetene kommer til syne, men kan også ha en viktig funksjon for ideen om det nordiske. Pilotprosjektet gir først og fremst muligheter, men kan det også være begrensinger? I Dembras forebyggelses er prinsippet om inkludering og å jobbe i mot mekanismer som skaper *vi og dem*. Om en vi ser for oss at Dembra gjennomføres på en dansk skole hvor det oppstår en situasjon der en elev faller innfor den kategorien der tiltak skal settes inn, kan dette kollidere med logikken som Dembra bygger på. Slik går logikkene overens et godt stykke, men i enkelte spørsmål på lokalt nivå, kan Dembra komme på kollisjonskurs med en skole som bygger på sikkerhetspolitiske elementer i sin forebyggelsesstruktur. Samtidig bidrar pilotprosjektet til å belyse ulikheter og likheter, som definerer og virkeliggjør det nordiske.

Det nordiske har blitt presentert som en enhet, et fyrlys, som noe ledende og som står sterkt, men også som noe under press og som blir utfordret. Jeg opplever blant informantene et ønske

om at verdiene i det nordiske skal være dominerende. Det krever i så fall bevisstgjøring og videre aktive valg. Jeg har fått innblikk i viktige prosesser. Hvorvidt vi er på vei mot større forskjeller innad i de nordiske skolesystemene, må følges opp i videre forskning.

Oppgavens omfang er begrenset og kan ikke generaliseres. Allikevel håper jeg at diskusjonene i denne masteroppgaven kan vise eksempler på de spenningene som nordisk skole og utdanningsfeltet har foran seg i tiden fremover. Jeg håper også at det kan bidra til en bevisstgjøring, oppmuntring og interesse for DIS-forumet som skal arbeide med det nordiske samarbeidet videre.

Litteratur

Afdal, H. W. (2014) *Det gode og det rette i profesjonsutøvelsen* i Afdal G., Røthing Å., og Schjetne E., (red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 89-107). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Ahmed, Nustad, (2016). *Radikalisering og voldelig ekstremisme*. Hentet fra: <https://dembra.no/utema/radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/?trekk=1#anchor-4>

Beck, C. (2013). *Jakten på kritisk pedagogikk*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 04-05, s. 304-314. Hentet fra: https://proxy.via.mf.no:2090/npt/2013/04-05/jakten_paa_kritisk_pedagogikk

Bergh, A. og Arneback, E. (2016) *Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden?* Utbildning & Demokrati 2016, vol 25, nr. 1, s. 11–31. Hentet fra: <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2016/nr-1/arneback--bergh---hur-villkorar-juridifieringen-lararprofessionens-arbete-med-skolans-kunskaper-och-warden.pdf>

Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.

Council of Europe (2015). *Teaching controversial issues – developing effective training for teachers and school leaders*. Hentet fra: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/teaching-controversial-issues-developing-effective-training-for-teachers-and-school-leaders>

Council of Europe (27.04.2016) *State of democracy, human rights and the rule of law: A security imperative for Europe*. Hentet fra: <https://www.coe.int/en/web/human-rights-rule-of-law/-/thorbj-rn-jagland-europe-s-human-rights-and-security-at-risk-through-populist-nationalism>

Dale, L. E. (2001). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Davies, L. (2014). *Unsafe Gods: Security, secularism and schooling*. London: A Trentham Book. Institute of Education Press

Davies, L. (2016). *Security, Extremism and Education: Safeguarding or Surveillance?* British Journal of Educational Studies, 64:1, s. 1-19. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1107022>

Dembra. no, *fordommer, fiendtlighet og hat*. Hentet fra: (<https://dembra.no/utema/fordommer-fiendtlighet-og-hat/?trekk=3>)

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Sist oppdatert i 2016. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Eidsvåg, I. (2011). *Det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

European Commission (Sist oppdatert 22.04.2019). *Education Working Group (RAN Edu)*. Hentet fra: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu

European Commission (Sist oppdatert 21.04.2019), *Radicalization Awareness Network*. Hentet fra: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network_en

European Commission/EACEA/Eurydice (2016) *Promoting Citizenship and common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of March 17 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Hentet fra:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>

Fairclough, N. (2001). *Language and Power* (2.utg). Harlow, England: Pearson Education Limited.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Foros P.B. (2016). *Skolens etos*. Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk, 2(0), s. 1-14. Hentet fra: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/download/281/1309>

Foucault, M. (2002) *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: Cappelens Forlag.

Furseth, Ahlin, Ketola, Leis-Peters, Sigurvinnsson (2018) *Changing Religious Landscape in the Nordic Countries*. I Furseth, I. (red.) *Religious Complexity in the Public Sphere* (s.31-81). Swizerland: Palgrave Macmillian

Furseth, I. (2018) *Secularization, Deprivatization, or Religious Complexity?* I Furseth, I. (red.) *Religious Complexity in the Public Sphere* (s.291-313). Swizerland: Palgrave Macmillian

Haugen, C. og Hestbek, T.A. *Behovet for en kritisk pedagogikk*. I Haugen, C., Hestbek, T. (red.) *Pedagogikk, politikk og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. (s.17-25). Oslo: Universitetsforlaget

Hellesnes, J. (1992) *Tilpasnings-ideologien, sosialiseringa og dei materialle ordningane*. I Dale, E.R.(red.) *Pedagogisk filosofi* (s.133-178). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hervik, P. (2019). *Radicalization in the Nordic Countries: An Introduction*. I Hervik, P. (red.) *Racialization, Racism, and Anti-Racism in the Nordic Countries* (s.3-38). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Herz, M. (2016). *Social arbete, pedagogik och arbete mot så kallad våldsbejakande extremism*. Göteborg: Segerstedtinstitutet

Hestbek, T. A. (2014). *Fra demokratisk danning til markedstilpasning av utdanning?* I Haugen, C., Hestbek, T. (red.) *Pedagogikk, politikk og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s.44-54). Oslo: Universitetsforlaget.

Hestbek, T. A. (2014). *Kunnskapsdiskurser i lærerutdanningen*. I Haugen, C., Hestbek, T. (red.) *Pedagogikk, politikk og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s.116-128). Oslo: Universitetsforlaget.

HM Government (2015) *Preventing Duty Guidance for England and Wales*. London: HSMO.
Hentet fra:
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/445977/3799_Revised_Prevent_Duty_Guidance_England_Wales_V2-Interactive.pdf

Hodges, A. (2011). *The "War on Terror" Narrative: Discourse and Intertextuality in the Construction and Contestation of Sociopolitical Reality* (Oxford studies in sociolinguistics). New York: Oxford University Press

Hultqvist, K. (2004). *Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best*. I Steinsholt og Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter* (s.619-633). Oslo: Universitetsforlaget.

Jørgensen, M. Og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kirkevold, M. (2009, 13. februar). medikalisering. I Store medisinske leksikon. Hentet fra <https://sml.snl.no/medikalisering>

Korsgaard, O. (2002) *A European Demos? The Nordic adult education tradition—folkeoplysning—faces a challenge*. *Comparative Education*. 38:1, (s.7-16).

<http://doi.org/10.1080/03050060120103829>

Kundnani, A. (2012). *Radicalization: The journey of a concept*. *Race & Class*, 54:2, (s. 3-25).

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.

Laclau E., Mouffe, C. (1985) *Hegemony and socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

Langenbacher (red.) (2011). *Intolerance, Prejudice and Discrimination: A European Report*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung

Lenz, Nustad (2016) *Dembras teoretiske grunnlag*. Hentet fra: <https://dembra.no/dembras-faglige-grunnlag/>

Lenz, Moldrheim, Gambert (red.) *Faglige perspektiver på demokrati og forebygging v gruppefiendtlighet i skolen*. Dembraheftet, nr.2 2019. Hentet fra: Dembra.no.
https://dembra.no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf

Lewis, Ritchie, Ormston, Morell (2014) *Generalisering from Qualitative Research*. I Ritchie, Lewis, Nicholls og Ormston (red.) *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2. Utg.) (s. 347-362). London: SAGE.

Lövgren, J. (2018). *The Reflective Communit : Learning Processes in Norwegian Folk High Schools* (doktoravhandling) Det teologiske menighetsfakultetet: Oslo.

Lövheim, Lindberg, Botvar, Christensen, Niemelä, Bäckström (2018) *Religion on the Political Agenda*. I Furseth, Inger (red.) *Religious Complexity in the Public Sphere* (s.137-193). Switzerland: Palgrave Macmillian

Lundby, Christensen, Gresaker, Lövheim, Niemi, Sjö, Moberg, Danielson (2018) *Religion and the Media: Continuity, Complexity, and Mediatization*. I Furseth, Inger (red.) *Religious Complexity in the Public Sphere* (s.193-251). Switzerland: Palgrave Macmillan

Mathisen, Werner Christie. (1997) *Diskursanalyse for statsvitere: hva, hvorfor og hvordan*. Oslo: Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo. Hentet som digital utgave fra nasjonalbiblioteket: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010042806055

Mattson, C. (2018). *Extremisten i klasserummet*. Gøteborg Universitet.

McDonald, M. (2013). *Constructivisms*. I P. D. Williams (Red.), *Security Studies: an introduction* (2. utg.) (s. 63–76). New York: Routledge.

Mikkelsen m.fl. (2001) for Institutt for lærerutdanning og skoleutdanning, UiO. *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land. IEA, Civic Education Study*. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/mikkelsen-fjeldstad-sund-ellingsen-buk-berge.pdf>

Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.

Nova, velferdsforskningsinstituttet (2017) *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/kort-oppsummert-iccs.pdf>

Ohnstad, F. O. (2012) *Lærerprofesjon og profesjonsetikk*. I Jenssen, E., Haug, P., & Postholm, M. (red.). *Lærere i skolen som organisasjon*. (s.209-240). Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlag.

Pihl, J. (2000). *Interkulturell og flerkulturell undervisning : Fra honnørord til realitet?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Årg. 84, nr. 4/5, s. 308-319.

Pihl, J., Holm, G., Riitaoja, A., Kjaran, J., & Carlson, M. (2018). *Nordic discourses on marginalisation through education*. *Education Inquiry*, 9:1, 22-39. Hentet fra:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20004508.2018.1428032>

Ragazzi F. (2017). *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Ormston, Spenser, Barnard, Snape (2014) *The foundation of Qualitative Research*. I Ritchie, Lewis, Nicholls og Ormston (red.) *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2.utg.) (s. 1-23). London: SAGE.

Segerstedsinstituttet (Sist oppdatert 16.01.2019.) *Om Segerstedsinstituttet*. Hentet fra:
<https://segerstedtinstituttet.gu.se/om-si>

Skarpnes, Ove (2012) *Skolen, reformene og kulturens paradokser*. I Postholm, Haug, Munthe, Krumsvik (red.). *Lærere i skolen som organisasjon*. (s.63-79). Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlaget.

Skolverket (sist oppdatert 12.april 2019) *Våldsbejakande extremism*. Hentet fra
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/valdsbejakande-extremism>

Spencer, Ritchie, Ormston, O'Connor, Bernard (2014) *Analysis: Principles and Processes*. I Ritchie, Lewis, Nicholls og Ormston (red.) *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2.utg.) (s. 269-290). London: SAGE.

Steinholt, K. (2004). *Paulo Freire: Håpets pedagogikk* I Steinholt, Løvli (red.) *Pedagogikkens mange ansikter* (S. 588-601). Oslo: Universitetsforlaget.

Svendsen, L. Fr. H. (2006) *Patologisering av menneskelivet*. *Samtiden* 2006:1. S. 31-139.

Hentet fra:

https://www.idunn.no/file/ci/3076722/samtiden_2006_1_patologiseringen_av_menneskelivet.pdf

Sæverot, H. (2012) *Danning og demokrati – læreres og skolelederes oppgaver*. I Postholm, Haug, Munthe og Krumsvik (red.) *Lærere i skolen som organisasjon* (s.47-60). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Taylor, C. (2002). *Foucault om frihet og makt*. *Agora*, 20:3-4, s. 288-310. Hentet fra: [https://www.idunn.no/agora/2002/03-04/foucault om frihet og makt](https://www.idunn.no/agora/2002/03-04/foucault%20om%20frihet%20og%20makt)

Undervisningsministeriet (2006) *Folkeskolens formål*. Hentet fra: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Utbildningsdepartementet (2010) *Skollag (2010:800)* Hentet fra: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Wessel, E. (2018, 3. november). Johann Gottfried von Herder. I Store norske leksikon. Hentet fra https://snl.no/Johann_Gottfried_von_Herder

Westrheim, K. (2004). *Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen*. *Nordisk Pedagogik*, 24:3, s. 212-226. Hentet fra: https://www.idunn.no/np/2004/03/kritisk_pedagogikk_og_multikulturalisme_i_lys_av_freiretradisjonen_noen_sent

Yeo, Legard, Keegan, Ward, Nicholls, Lewis (2014) *In-depth Interviews*. I Ritchie, Lewis, Nicholls og Ormston (red.) *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2. Utg.) (s. 177-208). London: SAGE.

Örebro Universitet (sist oppdatert 26.02.2019). *Nordic Education in a Democratically Troublesome Time - Threats and Opportunities* Hentet fra: <https://www.oru.se/english/schools/humanities-education-and-social-sciences/conferences/nordic-education-in-a-democratically-troublesome-time/>

Vedlegg

Vedlegg 1, godkjenning fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 768728 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: 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 21.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), 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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2, informasjonsskriv til deltakere

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjekt

Implementeringen av Dembra i Sverige og Danmark (nordisk Dembra): Hvordan forstås skolens rolle i forebygging av utenforskap?

Bakgrunn og formål

Dette er et skriv til deg som vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvilke intensjoner, diskusjoner og spenningsfelt som er tilstede i å arbeide med ”Dembra-tematikken”, eksempelvis fordommer, utenforskap og gruppefiendlighet i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Prosjektet er en masteroppgave, og bruker implementeringen av Dembra i Sverige og Danmark (nordisk Dembra) som inngangsport til å belyse hvordan Dembra tolkes og forstås, og hvilke diskusjoner og spenningsfelt som Dembra faller inn i og. Videre er formålet å se hvordan tolkningene og spenningsfeltene er forankret i forskjellige diskurser. Prosjektet undersøker nordiske fellestrekk og underliggende diskurser som preger implementeringen av Dembra.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Som student hos MF Vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn, står institusjonen ansvarlig for prosjektet. Veileder er Claudia Lenz og Trine Anker.

Prosjektet inngår som en del av prosjektet ”Dembra for lærerutdanning”.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta, enten på grunn av din tilknytning til DIS-nettverket, er direkte involvert i implementeringen av Nordisk Demra, eller jobber med tematikk som berører spenningsfeltene jeg ønsker å belyse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen innebærer å delta i et intervju. Dette vil enten skje ved fysisk møte, eller over telefon. Intervjuet vil vare ca. en time. Vi vil komme inn på temaer som omhandler møtet med Dembra, intensjoner med forebygging av udemokratiske holdninger, skolen og lærerens rolle og oppdrag, samt et nordisk samarbeid.

Det vil bli tatt lydopptak og notater av intervjuet. Til opptaket brukes en lydopptaker uten internettilkobling, ikke mobiltelefon.

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.

Som avtalt, brukes ditt fulle navn og tilknytning til institusjon i forskningsprosjektet, og du uttaler deg innenfor de rammene du finner passende, og med hensyn til rolle og organisasjon. Det er jeg som student og veileder, som vil ha tilgang til materialet fra intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptak vil bli slettet når prosjektet er avsluttet. Etter planen er dette 15.05.2019.

Masteroppgaven vil bli tilgjengelig i MF, min studieinstitusjon arkiv for lagring av masteroppgaver. I tillegg vil masteroppgaven publiseres på Dembra sine nettsider.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF Vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn 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:

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn ved Claudia Lenz (claudia.lenz@mf.no) eller Trine Anker (trine.anker@mf.no).

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

Med vennlig hilsen

Veileder

Claudia Lenz

Student

Sigrid Sævik

Samtykke for deltakelse i studien ”Implementeringen av Dembra i Sverige og Danmark (nordisk Dembra): Hvordan forstå skolens rolle i forebygging av utenforskap?”

Jeg har mottatt informasjon om studien, vedkjenner at jeg er igjenkjennbar, og ønsker å delta:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3, intervjuguide

Tema	Spørsmål	Klargjøring/oppfølging
Ditt arbeid/din rolle	<p>Hva går ditt arbeid ut på?</p> <p>Hva er deres link til skolen?</p>	
Første møte med Dembra	<p>Når ble du presentert for Dembra? Når ble du involvert i Dembra?</p> <p>Hva var dine første tanker om Dembra?</p> <p>Hvordan opplever du Dembra sin profil nå?</p>	
Intensjon med Dembra	<p>Hva er formålet/hensikten med å satse på Dembra i Sveige/Danmark?</p> <p>Hva kan Dembra bidra med – i den svenske/danske skolen?</p> <p>Hva skal til for at dette kan muliggjøres?</p>	Muligheter og begrensinger
Om skolens rolle	<p>Hva tenker du om skolens forebyggende rolle?</p> <p>Hva tenker du er skolens primæroppgave i møte med økende kulturelt mangfold?</p> <p>Hva opplever du at er de største utfordringene for skolen fremover?</p> <p>Hvordan opplever du det helhetlige forebyggingsarbeidet i Danmark/Sverige?</p> <p>I følge flere av Europarådets publikasjoner, er det en økende sikkerhetspolitisk diskurs i Europa som trekker inn skolen og lærere i å indentifisere og forebygge</p>	<p>Hvordan definerer du lærerens rolle i dette arbeidet?</p> <p>Hva tenker du vil være en ideell pedagogisk tilnærming til elever med ytterliggående holdninger?</p> <p>Evt. hva er de vanskeligste balansene?</p>

	<p>radikalisering.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan vurderer du denne påstanden? - Hvordan tolker du Dembra sin posisjon i dette? - Hvordan opplever du den svenske/danske tilnærmingen til dette? <p>Hvilken grad av konsensus opplever du innad i utdanningsfeltet om hva skolens rolle er og hvordan utfordringene (andregjøring, gruppetenkning, diskriminering, fordommer, hatefulle ytringer) skal håndteres?</p> <p>Opplever du konsensus mellom fagmiljøer og de politiske beslutningene som tas?</p> <p>Hvordan vurderer du det å koble på andre instanser utenfor skolen?</p> <p>Hvordan opplever du tilliten til lærerprofesjonen?</p>	<p>Om uenighet: Hva handler uenigheten om?</p> <p>Fagmiljø kan her forstås som eks. førstelinjen (lærere etc.)</p> <p>Erfaringskunnskap vs. Politiske vedtak.</p> <p>Økt eller mer begrenset tillit til lærerne?</p>
Nordisk Dembra og samarbeid	<p>Satsingen på nordisk Dembra: Hvorfor er det interessant med nordisk samarbeid om denne tematikken?</p> <p>Opplever du at det er en felles nordisk tilnærming til Dembra-tematikken?</p> <p>Skal denne satsningen på Dembra knyttes opp mot noe eksisterende ressurser/arbeid, i tillegg til Dembra-ressursene som er oversatt til de forskjellige språk?</p>	<p>Oppleveres dette som et felles anliggende?</p> <p>Med andre ord: Hvordan brukes og bygges det videre på det forhåndsdefinerte?</p>
Veien videre	<p>Hva er dine forventinger eller tanker om et liv for Dembra etter piloten?</p>	