



VITENSKAPELIG  
HØYSKOLE

Norwegian School of  
Theology, Religion and Society

# Kva er det rom for i norsk skule?

Ein kvalitativ studie av korleis elevar med høgreekstreme

haldningar vert møtt i skulen

**Siv Hanne Kjærland**

Rettleiar

**Trine Anker**



MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgåve Lektorprogrammet (45 ECTS), Vår 2019

Tal på ord: 26 197



Framsidediletet vart teke på T-banen 2. april av oppgåveforfattaren

## Forord

Eg har skrive denne oppgåva aleine, men den hadde nok ikkje teke denne forma utan signifikant backing frå ein solid heilagjeng og ulike støttespelarar.

Først vil eg takke rettleiarane mine: Trine Anker og Claudia Lenz. Rettleiinga dykkar har vore til stor hjelp, og om de ikkje hadde hatt trua på prosjektet frå byrjinga og litt i midten der, hadde det aldri sett dagens lys. Eg vil også takke Kristin Engh Førde i NKVTS som tok seg tid ut av dagen sin til å forklare det eg synst var uklårt i rapporten ho var med på å skrive. Og takk til DEMBRA som lot meg vere ein del av dette.

Takk til Mamma og Pappa som har støtta meg gjennom heile skulegangen min sidan 1999. Etter 20 år på skulebenken har dei framleis trua på at eg kan bli noko. Takk til søsken som har heia, og til heile familien som viste forståing for at heimreise i påsken vart for vanskeleg.

Takk til min kjære som har støtta og laga middag, også når eg har vore stressa og jamt over vore ein verre kjærast enn eg pleier. Takk til vener som har tilbydd hjelp sjølv om dei ikkje kunne.

Og takk til Frognerparken for eit anna rom.



## Samandrag

I denne masteroppgåva ser eg på korleis elevar med høgreekstreme haldningar vert møtt i skulen. Forskingsspørsmåla mine er retta mot å avdekke korleis elevar med høgreekstreme haldningar blir møtt, og kva for dilemma som oppstår i dette møtet. Ved å sjå på dette ynskjer eg å avdekke kva for hendingar som skjer i skulen, kvar haldningane til eleven vert vurdert å kome frå, og korleis haldningane og heile eleven vert møtt. For å svare på desse spørsmåla har eg gjennomført kvalitative intervju med tre lærarar og ein informant som arbeider med ekstremismeførebyggjing i politiet.

Dei teoretiske perspektiva som er nytta i oppgåva er først ulike definisjonar på kva høgreekstremisme er. Desse er henta frå FN, Tore Bjørgo, og Lars Gule. Vidare nyttar eg Karl Popper sitt toleranseparadoks sett opp mot skuleteoriar frå Christer Mattsson om haldningsarbeid med nynazistiske elevar for å setje lys på ulike innfall til å møte intolerante haldningar. Eg nyttar også Karin K. Flensner og Marie von der Lippe sin artikkel om Safe space i klasserommet for å sjå på rommet for høgreekstreme haldningsutalingar i klasserommet

I analysedelen kjem det fram at lærarinformantane tilskriv heimen som ein av årsakene til haldningane elevane dei har møt innehar. Det at vaksne rundt dei har høgreekstreme haldningar, kan dermed føre til ei overføring av desse haldningane. Elles kom det fram haldningar som peika mot etnonasjonalisme, incels, og stønad til meir liberal våpenlovgjevning for å kunne beskytte seg mot mindreverdige grupper. Opplevingane til informanten i politiet skilde seg ein heil del frå opplevingane til lærarane. Han hadde andre perspektiv på årsaker til haldningane og når ein skulle gripe inn. Lærarane viste sjølve til nokre dilemma som oppsto i deira situasjonar.

## Innholdsliste

Introduksjon .....	1
1.1 Rammer for oppgåva.....	2
1.2 Ytringsfridom innanfor ekstremismeførebygginga.....	3
1.3 Problemstilling og oppbygging .....	5
2 Metode.....	7
2.1 Kvalitativt forskingsintervju .....	7
2.2 Rekruttering.....	8
2.3 Utval .....	9
2.4 Datainnsamling.....	11
2.5 Forskingsetiske avgjersler .....	13
2.6 Uttak .....	14
3 Bakgrunn .....	15
3.1 Kva er høgreekstremisme? .....	15
3.1.1 Definisjon høgreekstremisme.....	15
3.1.2 Radikalisering.....	17
3.1.3 Nazist, Etnonasjonalist, Kulturnasjonalist, Populist .....	18
3.1.4 Incels og livet i grenseland.....	22
3.1.5 Kvifor er ideologiane problematiske? .....	23
3.2 Toleranseparadokset og skulen .....	24
3.2.1 Toleranseparadokset.....	24
3.2.2 Christer Mattsson og nynazistane i skulen.....	25
3.3 Skulens paradoks.....	30
3.4 Politi, skule og varslingsarbeid .....	32

4	Analyse.....	33
4.1	Kva skjer i skulen? .....	34
4.1.1	Språkbruk .....	35
4.1.1.1	Skjellsord .....	36
4.1.1.2	Skriftelege ytringar .....	38
4.1.1.3	Handsamming av språkbruk.....	38
4.1.1.4	Legitimerande språkbruk .....	40
4.1.1.5	Norskhet gjennom prinsipp.....	41
4.1.2	Våpenbruk .....	42
4.2	Heim og haldning .....	44
4.3	Korleis vart elevane møtt?.....	48
4.3.1	Samtale .....	49
4.3.2	Plenumssamtale .....	51
4.3.3	Sanksjonar .....	53
4.4	Takhøgd og endringar .....	54
4.4.1	Takhøgd.....	55
4.4.2	Endring .....	56
5	Drøfting .....	58
5.1	Heimen som haldningsgenerator .....	59
5.2	Andre kulturar .....	60
5.3	Distanse .....	62
5.4	Det opne klasserommet .....	62
5.5	Det polariserte klasserommet .....	64
5.6	Eit rom for forståing .....	65
5.7	Å møte det intolerante .....	66
6	Avrunding.....	67
7	Kjeldeliste.....	70

8	Vedlegg .....	77
	Vedlegg 1, Samtykkeskjema .....	77
	Vedlegg 2, Intervjuskjema for lærarar .....	80
	Vedlegg 3, Intervjuskjema for politiet .....	81
	Vedlegg 4, NSD-godkjenning .....	82



## Introduksjon

Eg begynte i VG3 i 2011. Det vil seie at mesteparten av skulegongen min skjedde i ei tid der terror, særleg med ein nordmann som gjerningsmann, var utenkeleg. Tanken om terrorførebygging var ikkje merkbar tilstade gjennom skuletida mi heller. Klassane mine var papir-kvite. Eit av dei klåraste minna mine frå ein RLE-time var av eit prosjektarbeid der nabogruppa, ein gutegjeng, hadde funne eit kart som viste korleis ei synagoge såg ut inni. Han eine laga raude x-ar der dei hadde kasta inn molotov-cocktails, men så kom dei ikkje lenger. Dei vart skjelt ut for å øydelegge skulemateriell. For å forstyrre klassen. Og det var det. Det var ei tid då terror ikkje ramma Noreg.

Hovudinspirasjonen til denne oppgåva kom fleire år seinare på eit januarkurs for lærarar om ekstremisme og polarisering. Det var mot slutten av ei førellesning og det var opna for spørsmål. Ei kvinne lengst fram i salen rakk opp handa og fekk ordet.

- *Kva gjer eg med han flinke høgreekstreme guten på første rad?*

Forelesaren såg litt forfjamsa ut og bed ho om å utdjupe.

- *Jo, altså. Eg har ein veldig flink elev. Han leverer veldig gode prøvar, men når det blir opna for at han skal kunne kome med sine egne meiningar kjem dei verste ting. Og eg kan ikkje trekke han ned i karakter for å vere hatefull. Så kva gjer eg?*

Spørsmålet vart sendt ut i salen. Komforten som gjerne legg seg etter ei førellesning er over, var der ikkje lenger. Midtvegs i PPU-året mitt vart eg konfrontert med noko eg aldri hadde reflektert over. For kva gjer du med han flinke høgreekstremisten? Korleis skal vi møte elevar med udemokratiske haldningar på ein god måte?

Etter 22. juli 2011 har mykje endra seg. Flyktningkrisa gjorde mellom anna at innvandringskepsisen auka i Noreg (De Rosa, 2016). Politisk har også utalingar frå makthavande parti i Noreg vore med på å legitimere haldningar som kan finne seg utanfor det aksepterte. I 2018 uttalte FrP sin dåverande innvandringspolitiske talsmann at han ikkje brydde seg om kva menneskerettsbestemmingar sa om eit eventuelt forbod mot bønerop i offentlegheita (Wanounou, 2018). I 2019 talte tidlegare justisminister Per-Willy Amundsen for å kutte i

barnetrygda etter barn nummer tre for å ikkje få ei større innvandrarbefolkning. Løysinga på ei fallande fødselsrate, i følgje Amundsen, var ikkje å få ei større innvandrarbefolkning, men heller å halde ved like den etnisk norske befolkninga (Bulai & Sandvik). Trass i at ytringane viser til element som er sentrale innanfor høgrekstre ideologiar som islamofobi og ein preferanse for etnisk norske over immigrantar, er ikkje politikarane eg viser til høgrekstemistar, eller tilknytt grupper som er det. Utsegna legitimerer like fullt syna til andre som kjenner seg heilt eller delvis til høgrekstre ideologiar.

I meir internasjonale nyhende kan ein vise til Alan Waring (2019) sin omtale av mellom anna det noko slepphende forholdet President Donald Trump presenterte til fakta under presidentkampanjen i 2016 til i dag, som ein del av eit post-faktuelt samfunn (Waring, 2019, s.26). Fjerde mai i år nytta også president Donald Trump laurdagen sin på å retweete islamofobisk innhald og stønad til ytre høgre-aktivistar som nyleg har blitt stengd ute frå Facebook grunna meiningsinnhaldet dei posta på sida (Cohen, 2019). Reint terrorfokusert er det også lett å trekkje ei linje frå 2011 til i dag. Handlingane og manifestet til Oslo/Utøya-terroristen vart løfta fram i manifestet til Christchurch-terroristen som drap 49 menneske i åtak på moskear i Christchurch, New Zealand i mars 2019 (Taylor, 2019). I refereringa viser Christchurch-terroristen at budskapet i manifestet frå 2011 framleis har stønad i visse krinsar. Det høgrekstre, og haldningar laust eller nært knytt til det høgrekstre, er med andre ord svært tilgjengeleg i dag.

Det har også oppstått ei endring i terrorførebygginga. Tidlegare i hovudsak var den sikkerhetstenesta si oppgåve. No har den mobilisert ein stor del av samfunnet som ikkje høyrer til i politi eller sikkerhetstenesta. Kristin Engh Førde og Arnfinn J. Andersen viser til familie, PST, trus- og livssynssamfunn, NAV og skulen som dømer på mobiliserte (Førde & Andersen, 2018, s.9). Det har såleis skjedd eit omfattande skifte, og skulen er ein del av dette.

## ***1.1 Rammer for oppgåva***

Feltet eg her skal bevege meg inn i er i stadig utvikling. Då eg tok til med oppgåva var fleire av hovudkjeldene mine enten akkurat utgjeve eller ikkje utgjeve enda. Ramma rundt oppgåva har såleis vore i utvikling gjennom heile prosessen. Sidan mykje av teorien eg har nytta kom ut i nær fortid for dette prosjektet, vitnar det om at det ikkje er så lenge sidan 2011 i

forskingstidsrekning. Mellom dei nye kjeldene kan ein nemne Høyreekstremisme i Norge - Utviklingstrekk, konspirasjonstorier og forebyggingsstrategier frå 2018 der Tore Bjørgo er redaktør. NKVTS-rapporten Bekymringsarbeidet. Dilemmaer og muligheter i lokal forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme i Norge frå 2018 av Kristin Engh Førde og Arnfinn J. Andersen kan også løftast fram som ein av dei store innanfor politi og ekstremismeførebygging. Artikkelen til Christer Mattsson om empatisk nyfikenheit er frå 2019. Det er også artikkelen til Karin K. Flensner og Marie von der Lippe om Safe space i klasserommet.

Kjeldene eg nytta for bakgrunnsdelen om Incels består utelukkande av journalistiske arbeid. Det er fordi Incels er ei gruppe som først sidan 2014 har vore kjend for allmennheita etter terrorangrepet i Isla Vista, California (Seltzer & Gedde-Dahl, 2019). Per levering av denne oppgåva har eg heller ikkje funne forsking om gruppa. Ei anna gruppe som hadde vanskeleg tilgjengelege kjelder var identitærrørsla. Betalingsmurar rundt forsking, det at eg ikkje kan fransk, og at bibliotekbøker måtte bestillast frå utlandet vart det største hinderet her. Det var også ei rørsle eg vart gjort merksam på i slutten av prosjektet. Det gjorde informasjonsutilgjengelegheita desto meir fellande.

Temaet for oppgåva er eit nybrotsarbeid, særleg her i Noreg. Så langt har eg ikkje funne andre prosjekt som ser på korleis høgreekstreme haldningar blir møtt i skulen, og difor heller ingen som har intervjuar lærarar om korleis dei har møtt elevar med høgreekstreme haldningar i den samanhengen. Skepsisen, avvisingane og utilgjengelegheita til feltet vitnar om kvifor. Uvissa og usikkerheita til nokon av informantane og andre eg var i kontakt med vitnar også om at dette er innanfor eit tema som bør takast meir tak i.

## ***1.2 Ytringsfridom innanfor ekstremismeførebygginga***

Ei anna ramme rundt oppgåva er ytringsfridomen. Dette er ei av dei overordna rammene i samanheng med ytringar i skulen, og kva ein skal tolerere og ikkje i den samanhengen. Her skal eg sjå kort på dei faktiske rettane born (alle under 18 år) har i samanheng med ytringsfridomen, slik at ein kan ha det i bakhovudet når ein les denne oppgåva.

FN sin barnekonvensjon set opp kva for menneskerettar born har, for born har særskild rett på vern. Artikkel 13 i barnekonvensjonen tek for seg ytrings- og opplysningsfridom. Artikkelen tek til med å gje barn same rett til ytrings- og opplysningsfridom som det vaksne har i FN-fråsegna om universelle menneskerettar artikkel 19. Alle born har rett til å ytre seg og søke, ta i mot, og dele opplysningar og idear fritt på tvers av landegrenser likegyldig av uttrykksform. Artikkel 13 er derimot avgrensa av to punkt. Det er omsynet til andre sine rettार og omdøme, og vern av nasjonal sikkerhet, offentleg orden, eller offentleg folkehelse og moral (Barneombudet, 1991). Å avgrense ytringane til born i møte med nasjonalt vern er ikkje konvensjonsstridig. Kvar grensa skal gå eksakt er derimot litt uklår.

Politi intervju i NKVTS-rapporten om bekymringsarbeidet understrekar at politiet si rolle ikkje er å bli meiningspoliti eller tankepoliti, og at om politiet vert henta inn veldig tidleg der det berre er snakk om konspirasjonsteoriar og meiningsendringar utan tilknytting til vald, er dette problematisk. Då er det staten, her politiet, som blandar seg inn i noko privat som politikk og religion er (Førde & Andersen, 2018, s.156-157).

Om ein ser på skulen er lærarar og andre tilsette underlagt §9A i Opplæringslova. Eleven har rett på eit godt skulemiljø, både fysisk og psykososialt (Opplæringslova, årstal). Ytringar som krenker andre kan ut frå dette avgrensast. Den tilsette ved skulen har også som følge av nye paragraf 9A handlingsplikt. Aktivitetsplikta gjeld så lenge eleven sjølv ikkje opplever skulemiljøet som godt. Krenking, mobbing, vald, trakasering og diskriminering er mellom det skulen skal ha nulltoleranse for, og har aktivitetsplikt for, dersom det vert avdekka (Riiser, 2017). Om ein elev med høgreekstreme haldningar kjem med uttalingar som kan opplevast som krenkande eller diskriminerande av ein medelev, og ein tilsett avdekkar dette, har skulen ut frå dette aktivitetsplikt.

Ytringsfridomen strekk seg berre til det punktet der den krenkar andre menneskerettar. Dette er såleis eit av dei overordna bakgrunnsdilemmaa i denne diskursen.

### **1.3 Problemstilling og oppbygging**

Problemstillinga for denne oppgåva er :

*Korleis vert elevar med høgrekstre haldningar møtt i skulen, og kva for dilemma oppstår i den samanhengen?*

Hensikta med problemstillinga er meir å avdekke og sette lys på, enn å løyse.

Det sentrale i det som kom fram under prosjektet var hendingar, haldningsårsaker, differanse mellom politi og lærarar, distanse og uvisse. Desse faktorane vert vidd særleg merksemd i analyse- og drøftingsdelane. Hensikta med dette er å få innsyn i noko av hendingane som skjer i norsk skule, og tenke litt rundt haldningsårsaker, i tillegg til kva rom for det ekstreme som finst i norsk skule.

Ei kvalitativ tilnærming var den best eigna metoda, då eg gjennom problemstillinga mi såg på korleis elevane vart møtt i skulen, og kva for dilemma eller vanskar informantane møtte på i denne samanhengen. Problemstillinga vert sett lys på frå lærarar og politi sine perspektiv, då eg ikkje var i kontakt med elevar. Eg har lagt vekt på i metoddelen å legge fram prosessen i forskinga så oversikteleg og transparent som mogleg, då det herskar ein del skepsis til vitenskap innanfor det høgrekstre feltet. At dette feltet vert behandla med mest mogleg gjennomsyn i forskinga er difor viktig.

I teoridelen min fokuserer eg i første del på å gå gjennom ulike definisjonar på høgrekstemisme, i tillegg til å gå gjennom ulike former for høgrekstre ideologiar som både støttar og avviser bruk av vald. Eg ser også på grenselandsrørsler som støttar seg til delar av fellesideologien, men ikkje all. Deretter gjer eg kort reie for kvifor ideologiane er problematiske sett saman med folkemordsfeltet. Desse temaa er naudsynte å gå gjennom for å forstå bakgrunnen for temaet eg har forska på. I andre del ser eg på Karl Popper sitt toleranseparadoks og nokre av Christer Mattsson sine teoriar relatert til haldningsarbeid med elevar og høgrekstemisme. Eg ser også på andre relevante teoriar i samheng med skule. Deriblant Safe space og det pedagogiske paradokset. Teoridelen vert avslutta med ein kort del om bekymringsarbeidet til politiet med fokus inn mot skulen.

I analysedelen går eg gjennom materialet mitt og ser på informantane mine sine opplevingar i møte med elevane med høgrekstre haldningar. Desse haldningane finn ein i hovudsak i

mellomrommet mellom det ein i skulen slår ned på, men som endå ikkje har eskalert til noko som er lovstridig. I denne delen vert det sett på kva for situasjonar som har skjedd, kvar informantane vurderer opphavet til haldningane er, og korleis elevane har blitt møtt. Takhøgda i klasserommet vert også teke opp, og ein kort del om vurdert endring i elevane sine haldningar.

I drøftingsdelen ser eg på dei vurderte årsakene til haldningane til elevane. Eg ser også på kva rom det er for desse haldningane i klasseromma, og nokre faktorar som spelar inn på dette rommet.

## 2 Metode

Høgreekstremisme er prega av vitenskapsskepsis. Å vise oversikteleg og med tydelegheit kva eg har gjort, og kvifor, og kva for val eg har teke undervegs vert difor svært viktig i møte med dette feltet. Gjennom å vise til nøyaktig kva eg har gjort, og kva desse prosessane inneberer føyer eg meg også til ein langvarig vitenskapstradisjon som vektlegger empirien, og difor vanskelegare burde kunne avskrivast som «Fake news». I denne delen tek eg for meg kva metode eg har nytta og argumenta for dette, korleis eg rekrutterte informantar til prosjektet, utvalet i prosjektet, datainnsamlinga, og dei forskningsetiske avgjerslene som har blitt teke i samanheng med behandlinga av temaet.

### 2.1 Kvalitativt forskingsintervju

Å svare på problemstillinga som eg har sett for denne oppgåva let seg lettast gjennomføre gjennom kvalitativ metode. Ein kunne løyst den kvantitativt gjennom ei spørjeundersøking, eller eit spørjeskjema, men det krev eit budsjett og ein tidsbruk eg aleine ikkje har kapasitet til å gjennomføre. Dette har leia meg til å nytte eit kvalitativt forskingsintervju. Ein annan, viktigare, årsak til å velje å bruke metoden kvalitativt forskingsintervju er å finne i overordna mål for kvalitativ forskning. Monica Dalen (2013) viser til at eit av dei overordna måla for kvalitativ forskning er å «utvikle forståelsen av fenomenar som er knyttet til personer og situasjonar i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2013, s.15). Temaet for oppgåva er å sjå på korleis elevar med høgreekstre haldningar vert møtt, og det er knytt til situasjonar i den sosiale røynda. Her spesifikt har eg snakka med lærarar og politi, og då avdekker eg gjennom eit forskingsintervju korleis dei opplever at elevane deira vert møtt. Eg var også ute etter dilemma som oppstår i dette møtet, og det å snakke med lærarar og politi som har møtt elevar frå denne gruppa, og sjølve har blitt nødt til å reflektere rundt desse dilemmaa, vart difor viktige perspektiv.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) viser til at føremålet med det kvalitative forskingsintervjuet er å nå ei forståing av den opplevde daglegverda sett frå dei egne perspektiva til intervjupersonen (1 Kvale & Brinkmann, 2009, s.41). Det kvalitative intervjuet søker kvalitativ, ikkje-kvantifiserbar viten uttrykt i eit normalt språk (Ibid., s.47). Vitenproduksjonen i det kvalitative intervjuet skjer i samspelet mellom forskaren og

intervjupersonen (Ibid., s.100). Disse elementa passar også overeins med det eg ser på, som er opplevingane til informantane frå desse situasjonane, og korleis informantane oppfatta elevane sine opplevingar og haldningar. Det kvalitative intervjuet vert difor den mest eigna metoden for å utforske temaet med utvalet som var tilgjengelig.

## **2.2 Rekruttering**

I prosjektet ynskte eg å finne lærarar i ungdomsskule og vidaregåande skule med erfaringar med høgreekstreme haldningar. Det viste seg å vere så utfordrande som eg hadde venta.

Eg har rekruttert på litt ulike måtar. Eg tok til med å forsøke ein slags snøballmetode der eg spurte lærarar eg kjende til om dei hadde opplevingar eller om dei kjende nokon som hadde det. Snøballmetoden inneberer at eg som forskar opprettar kontakt med informantar eg går ut frå at har kunnskap om emnet, og at dei sender meg vidare til andre som dei veit har kunnskap om emnet (Larsen, 2017, s.90). Eg fekk napp på ein. Personen kjende ingen som eg kunne sendast vidare til. Ein av informantane kjenner nokon eg kjenner. Den informanten kunne ikkje sende meg vidare på grunn av stillinga si. Snøballmetodestrategien min var misslykka enten fordi eg overvurderte talet på elevar med høgreekstreme haldningar, eller så overdreiv forventningane til at lærarar skulle ha tid til eller ønske om å snakke med meg om dette temaet. Det hypotetiske utvalet kan også sitje med svært ulike definisjonar om kva det inneberer å vere elev med høgreekstreme haldningar.

Neste strategi vart å melde seg inn i lærargrupper på Facebook. Metoden her kan omtalast som ei sjølvrekruttering, eller som ei utveljing gjennom sjølvseleksjon. Informantane avgjorde sjølve om dei ville delta, og melde seg sjølve inn til forskingsprosjektet (Larsen, 2017, s.90). Eg valde fagfelt eg har utdanning innan, eller planlegger å ta utdanning innan. Alle Facebook-gruppene hadde 2000+ medlemmer. Eg la ut ein post med kva eg skreiv master om, kva eg såg etter, og informasjon om anonymisering. Nedst skreiv eg også e-postadressa mi og telefonnummer med informasjon om at eg var ledig dei aller fleste dagar. Eg posta desse på torsdagar med ei veke mellom. På den måten hadde eg ei viss oversikt over kva for ei av gruppene læraren kom frå.



Ein av dei store svakheitene med sjølv-rekruttering er at dei som føler dei meistrar feltet ganske godt oftast er dei som står fram. Det vil seie at eg i denne oppgåva ikkje har tilgang på personar som kjenner at dei ikkje meistrar det fullt så godt, eller som kjenner meir på eiga svakheit. Eg hadde gjennom denne metoden for rekruttering heller ikkje tilgang til lærarar som opplevde eiga innsats i møtet med høgreekstreme haldningar som utilstrekkeleg eller som kjende på at grepa dei tok i møte med haldningane kan ha forsterka radikaliseringsa.

Årsaka til at eg måtte ta eit slikt rekrutteringsgrep er for det første at det er lettare tilgjengeleg. Det er lettare å finne kjelder om dei kjem til deg. For det andre tek det også kortare tid. Skulle eg skrive ei doktorgrad om temaet kunne eg brukt lengre tid på rekrutteringa, og hadde også hatt breiare tilgang til å få informanttilgang gjennom andre nettverk, som til dømes gjennom politiet. Dersom eg hadde hatt betre tid kunne eg også snakka med elevar, men utfordringane med å finne gatekeepers som ville gjeve innpass til slike elevar vart vurdert som for stor.

### **2.3 Utval**

Utvalet mitt er lite, men har eit stort spenn. Storleiken på utvalet handlar både om ei lågare sjølvrekruttering enn eg hadde rekna med, og at nokre av lærarane som eg var i kontakt med trekte seg før gjennomført intervju. To av dei som trekte seg gjorde det fordi situasjonen dei stod i eskalerte, og difor skapte ein heil del ekstraarbeid. Utvalet eg endte opp med differensierer difor i stor grad i ekstremisme-nivå i forhold til utvalet eg trudde eg hadde rett før intervjuprosessen tok til. Utvalet inneheld eit langt og tre kortare intervju med tre lærarar og ein frå politiet. Her er dei:

- Lærer I arbeider på ein vidaregåande skule i distriktet. Han arbeider både som faglærer i mellom anna religion og etikk, og i historie i tillegg til å vere rådgjevar. Han har lang erfaring i skulen.
- Lærer II arbeider på ein ungdomskule i by eller bynært område. Ho oppgav at ho var faglærer i mellom anna engelsk og K-RLE. Ho har lang erfaring i skulen.

- Lærer III arbeider på ein vidaregåande skule i by eller bynært område. Han oppgav at han underviser i engelsk og samfunnsfag. Har arbeidd i skulen i mange år
- Politi I arbeider på førebyggingsavsnittet i ein av landets byar. Han arbeider spesifikt med ekstremisme av alle typar og møter alle aldersgrupper. Har arbeidd spesifikt med ekstremisme i 1,5 år. Han hadde arbeidd i politiet i 8 år til saman.

Validitet er viktig i forskning og definerer sanninga og styrken til ei utaling, og om utalinga er riktig (2 Kvale & Brinkmann, 2009, s.250). Så korleis kan eg trekke konklusjonar basert på berre ein informant frå politiet? Det eg legg vekt på er at utsegn til informanten min frå politiet samsvarer med utsegn frå politiet om ekstremismeførebyggjing i andre studiar samsvarer. Eg har lagt vekt på NKVTS (Nasjonalt Kunnskapssenter om vold og traumatisk stress) si rapport «Bekymringsarbeidet. Dilemmaer og muligheter i lokal forebygging av radikaliserings i Norge» (Førde & Andersen, 2018). Informantane til Kristin Engh Førde og Arnfinn J. Andersen frå politiet kom med tilsvarende utsegn om politiet si rolle i forhold til yringsfridom, og om vilje til vald som kjenneteikn for ekstremisme. Gjennom å nytte denne rapporten som sekundærkjelde kan eg bekrefte at informanten min ikkje stod aleine om denne forståinga av avgrensingar rundt mandatet sitt. Dette rettar seg mot utalingane sin reliabilitet. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at reliabiliteten til forskning har med resultatene sitt truverd og konsistens å gjere. Dei viser til at reliabiliteten ofte vert behandla i samanheng med om andre forskarar kan reprodusere liknande resultat på andre tidspunkt (2 Kvale & Brinkmann, 2009, s.250). Utalingane informanten min kom med tilsvarende i stor grad med dei utalingane om same tema i rapporta til Førde og Andersen. Det liknande resultatet er såleis på plass. Utalingane hans kan difor nyttast komparativt mot utalingane til lærarinformantane for å auke forståing av til dømes når dei ulike yrkesgruppene har plikt til å gripe inn, og skilnadene mellom dei.

Eg trekker også nokre slutningar basert på tre lærarinformantar. Dei har heller ikkje dei mest ekstreme historiene. Samstundes er det ei bredde i historiene som reflekterte både tilleggsopplysningane i avslags-e-postane eg fekk frå skular og lærarar eg spurde. Oftast var det utsegn som «vi har eit problem med «jøde» brukt som skjellsord», eller «rasisme er eit meir utbreidd problem hjå oss, men det er ikkje det du ser på», eller «vi tek berre i mot masterstudentar frå (institusjon).» Majoriteten av opplevingane til informantane mine ligg også i eit grenseland der dei var usikre på om opplevingane var ekstreme nok. Opplevingane

reflekterer derimot ein del av tilgrumsinga i feltet. Høgrekstreme ber ikkje uniform i like stor grad lenger, og kan vere frå bakgrunnar med høg utdanning og velformulert retorikk. Dilemmaet med kva det skal vere rom for i norsk skule vert også tydeleggjort i større grad om døma er mildare. Utvalet er difor både eit resultat av det eg fekk tilgang til, og har skapt eit annleis felt enn det eg hadde sett for meg før eg tok til.

Hadde eg fått utvalet eg såg for meg i byrjinga, før informantane med dei mest ekstreme sakene trekte seg, hadde dette mest sannsynleg påverka funna. Det kunne også blitt ei tydelegare samanheng mellom utalingane til politiet og utalingane til desse lærarane, sidan sakene dei var i kontakt med tilsvara dei politiet oftast har også. Det er eg klar over. Det vart likevel ikkje gjennomførbart, både av samtykkegrunnar og av omsyn til elevane sine personvernrettar.

## ***2.4 Datainnsamling***

Etter informantane var rekrutterte, skjedde datainnsamlinga gjennom eit semi-strukturert intervju med to separate intervjuguidar til dei to yrkesgruppene. Eit semi-strukturert intervju med fleksibel intervjuguide inneberer at intervjuet følgjer eit sett med på førehand oppsette spørsmål eller stikkord, men at spørsmålsrekkefølga kan vere fleksibel, og at ein stiller oppfølgingsspørsmål. Intervjusituasjonen i eit semi-strukturert intervju opnar også for at ein kan avvike frå spørsmåla for å følgje opp noko informanten sjølv tok initiativ til å ta opp, så lenge det er tematisk relevant. Dette skil seg frå eit strukturert intervju med eit satt intervjueskjema, der forskaren berre stiller spørsmåla på skjemaet (Larsen, 2017, s.99). Valet fall på semi-strukturert intervju, då eg hadde kjensla av at eg hadde mista ein god del verdifull informasjon gjennom å eliminere moglegheita til å følgje opp med spørsmål for å avklare, eller følgje opp tema informantane tok opp.

I live-intervjua mine (2) vart begge teke opp med ein lydopptakar som følgjer av samtykke. I telefonintervjua noterte eg. Dette skjedde som følgjer av at ein av informantane ikkje ville bli teke opp på lydband, og samtykket difor ikkje var tilstade. Denne informanten snakka så sakte at det var lett å skrive ned intervjuet ord for ord samstundes som det gjekk føre seg. Eg stilte også avklarande spørsmål undervegs om eg var usikker på om eg hadde forstått utsegnet til informanten slik informanten meinte det. Det andre telefonintervjuet vart også notert ned på papir fordi eg innsåg at iPhone hadde fjerna opptaksfunksjonen inne i telefonsamtalemenyen.

Det å improvisere eit opptakaroppsett verka som for meg som ein lite respektfull måte å kaste vekk tida til informanten som allereie var på telefonlinja, så det vart nedskrive fortløpande, eg gjekk tilbake for å avklare, og av denne informanten fekk eg kontaktinformasjon for å kunne avklare utsegn seinare, om noko skulle vere uklart. Anne Ryen (2002) peikar på at det å ta opp intervju på band er med på å sikre høg reabilitet, fordi andre forskarar kan høyre gjennom opptaket og samanlikne funn som følgje av det (Ryen, 2002, s.181). Sidan eg var einaste forskar på prosjektet, og berre hadde samtykke frå informantane mine om at eg kunne gå gjennom opptaka, føler eg at dei nedskrivne intervjuar burde ha same tillit som dei som vart teke opp. Eg tok grep for å sikre at informanten vart riktig sitert og ikkje missforstått. Vesa Leppänen (2011) påpeikar at det at det vert teke eit opptak også påverkar kva som vert sagt, og informanten kan endre åtferda si (Leppänen, 2011, s.290). Dette vart særleg tydeleg i intervjuet med informanten frå politiet der han konstant gjekk tilbake for å avklare, og arbeidde svært hardt med å ikkje bli missforstått eller sette avdelinga si i eit uheldig lys.

Intervjuguiden opna for at informantane kunne gå utanom, dersom dei hadde erfaringar dei såg som relevante i samanhengen. Eg passa likevel på å ha ein så god struktur at eg ikkje sat igjen med alt for mykje informasjon som var irrelevant for oppgåva. Ryen (2002) peikar på at ein god førehandsstruktur gjer at ein unngår å smale inn irrelevant informasjon, som elles kunne hindre vidare arbeid med analysen (Ryen, 2002, s.97).

Ryen rådar til å ikkje kutte kontakta heilt med informantane etter gjennomført intervju, slik at ein kan avklare og tydeleggjer utsegn i intervjuet som ein er usikker på om ein fekk ei fullstendig forståing av. Det sikrar også informantane frå feil gjengjeving av utsegna deira (Ryen, 2002, s.109). Eg har gjort dette delvis. Ein av informantane kjende eg frå før, og kontaktinformasjonen hadde eg hatt likegyldig av om intervjuet vart gjennomført eller ikkje. Ein av informantane sitt telefonnummer vert sletta etter avtale ved innlevering 15. mai. Ein av informantane, som eg ikkje kjende frå før, ville lese oppgåva etter innlevering. Kontaktinformasjonen til den informanten vert beholdt fram til informanten får lest. Ein av informantane ville vere fullstendig anonym, og bad om at telefonnummeret skulle slettast etter endt intervju. Førespurnaden vart gjennomført, for det var så langt samtykket til gjeldande informant strekte seg.

## ***2.5 Forskingsetiske avgjersler***

Gjennom prosessen i oppgåva har det blitt teke ein serie forskingsetiske omsyn. Den første vurderinga som vart gjort, var å intervju vaksne, altså lærarar, og ikkje barn. Barn har rett til eit særskild vern, og intervju med barn under 15 år krev samtykke frå foreldre eller føresette (NESH, 2016, s.20). Tilgangen til informantar hadde også blitt meir tidkrevjande og avhengig av gatekeepers enn det intervju med vaksne var. Før intervju tok til søkte eg NSD (Norsk senter for forskingsdata) om lov til å lagre data om informantane, som innebar lydopptak og transkriberingar. Lydopptaka teke opp i samanheng med dette forskingsprosjektet vert sletta ved innlevering 15.05.2019 etter anbefalingar frå NESH om å ikkje lagre personopplysningar lengre enn naudsynt (Ibid., s.18).

Anonymisering vart svært viktig for prosjektet, då det handlar om eit svært sensitivt tema, og lærarane omtaler elevar, som er å rekne som tredjepartar då dei ikkje sjølve har samtykka til å stille opp i intervjusituasjonen. Dette kravde eit særskild omsyn (NESH, 2016,s.19). Lærarane sjølve var svært opptekne av eigen taushetsplikt, men eg tok også ut informasjon, eller utvida nasjonskategoriar, om eg kjende at forteljingane kunne bli identifiserbare. Områdekategoriane by/bynært område og distrikt er også eit grep teke for å gje både informantar, og elevane dei fortalde om, eit størst mogleg vern. Nokre av sakene som vert omtalt, var i intervjuaugneblinken pågåande saker. I dei sakene har eg utøvd eit særleg vern i samanheng med identifiserbare kategoriar.

For å unngå missforståingar har eg også vald å ta med lengre sitat slik at lesaren kan få med ei større samanheng i utsegna til informantane. Dette er også eit grep som vert teke for å få med så mykje som råd av dei svært komplekse situasjonane som vert omtalt av informantane. Dei lange sitata er teke inn for å skape ei så stor grad av gjennomsiktighet som mogleg. Når temaet er så sensitivt som det er, vart det også viktig for meg å la informanten fortelje, framfor at eg skulle summere forteljingane og såleis skape ei uvisse om kva informantane faktisk sa. Dette gjer at sitata innimellom er ganske lange. Eg har også i enkelttilfelle teke med spørsmålet mitt for å vise kva eg spurde om og gje lesaren moglegheit til å vurdere korleis det kan ha påverka svaret som vart gjeve.

## 2.6 Uttak

Som nemnd over har eg sensurert bort, eller laga områdekategoriane for nasjonane omtalte elevar kom frå større. Eg har også latt vere å ta med utalingar informantane har kome med som utanfor samanheng kan stille informanten i eit dårleg lys, eller som kan missforståast. Dette er eit grep teke etter NESH sine retningslinjer for forskning som seier at forskaren har eit ansvar for å unngå at deltakarane i forskinga vert utsett for urimelege belastningar som følgje av forskinga (NESH, 2016, s.19). Eg har også unngått sitat som omhandla opplevingar der informantane viste til negative opplevingar eller erfaringar i eigen omgangskrins, der familiemedlemmer eller vener hadde vore utsett for høgreekstreme haldningar. Dette vart teke ut i nokre tilfelle fordi det gjorde informanten meir identifiserbar, og i nokre tilfelle fordi det var mindre relevant enn ønskeleg for oppgåva. Det er også eit grep som vart teke i omsyn til dei nære relasjonane til informantane, som kan reknast som tredjepartar sidan dei ikkje har samtykka til å vere med i forskinga (Ibid.).

I eigen omtale av 22. juli-terroristen har eg vald å ikkje bruke namnet til terroristen. Dette vert gjort som følgje av ei kjensle av at terroristen har fått tilstrekkeleg merksemd i særleg norske medier. Her vil han bli omtalt som Oslo/Utøya-terroristen. På internetforum som 4chan i dag vert terroristen på enkelte tavler omtala som ein helt, og brukarar held fast på at terroristen «did nothing wrong» (Turner-Graham, 2019, s.283). Eg ser det difor som viktig å understreke dei faktiske handlingane til terroristen, heller enn han som person. Samlege andre terroristar nemnd gjennom oppgåva får same behandlinga. Terroristen vert omtalt med fullt namn ved eit tilfelle i eit direkte sitat frå Lærer III. Dette er eit grep gjort for å understreke at oppgåva ikkje inneheld unaudsynt sensur av informantar, og at grep i den samanhengen berre har blitt utført for å overhalde taushetsplikta. Gjennom skriveprosessen har dette vore ei konstant etisk vurdering. Det som er endra og teke ut er berre stadnamn på nasjon elevar kom frå, og dette er markert med ein parentes med ein utvida kategori inne i parentesen.

## 3 Bakgrunn

I denne delen skal eg først ta for meg ulike definisjonar av høgreekstremismeomgrepet. Deretter skal eg sjå på former for høgreekstremisme som vert relevant i seinare delar. Eg skal også ta for meg kort kvifor desse ideologiane er problematiske, og sjå litt på radikaliseringsomgrepet. Eg skal også ta for meg toleranseparadokset til Karl Popper, og sjå litt på skuleteoriar relatert til Christer Mattsson. Avslutningsvis skal eg sjå på det pedagogiske paradokset, safe space i klasserommet, og bekymringsarbeidsrelasjonen mellom skule og politi.

### 3.1 Kva er høgreekstremisme?

I dette delkapittelet skal eg ta for meg ulike definisjonar av høgreekstremisme, kva definisjonane inneberer, og kva for definisjon som er mest nyttig for bruk i denne oppgåva i møte med det eg skal undersøke.

#### 3.1.1 Definisjon høgreekstremisme

Eg tek til med å presentere FN sin definisjon av ekstremisme. FN sin definisjon er internasjonal. Denne definisjonen av ekstremismeomgrepet er ikkje så utvida som dei to andre definisjonane eg kjem til å presentere etter denne er. Det har praktiske grunnar ut frå FN sitt arbeid. Tydelegare yttergrenser for kva som er ekstremisme og kva som ikkje er viktig for FN sitt arbeid i konfliktsoner. FN definerer ekstremisme som «ytterliggående forestillinger eller handlinger der vold anses som et akseptabelt middel for å tvinge gjennom dramatiske samfunnsendringer og oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål» (FN-sambandet). Vidare seier FN-sambandet at ein kan skilje mellom to ulike former for ekstremisme: ekstrem røyndsforståing og ekstrem moralforståing. Det er ekstremisme om ein av desse ekstremismeformene fører til aksept for valdsbruk. Deltaking i valdsbruken er ikkje naudsynt for å bli definert som ekstremist, men aksept for valdsbruk for å nå konkret mål må vere til stade (Ibid.). FN sin definisjon dekker berre vilje eller stønad til valdsbruk, og ikkje avvisingar av grunnverdiar i samfunnet utan vilje til valdsbruk. Arbeidet til FN omfattar nasjonar som berre har ratifisert delar av menneskerettsfråsegna, eller som framleis ikkje har ratifisert den. Dei arbeider både med diktatur og demokrati og alt i mellom. Tore Bjørgo (2018) sin definisjon hadde difor ikkje fungert i arbeidet til FN. Verdssamfunnet har ikkje slutta seg til universelle verdiar for samfunnet, og dei som avviser ikkje-eksisterande verdiar kan difor ikkje reknast som ekstreme. Lars Gule sin definisjon, som kjem under, fungerer difor ikkje universelt sidan

ulike statar kan ha ulike verdiar og oppfatningar av kva som er innanfor normalen, og kva som er utanfor.

Bjørge (2018) viser til at høgreekstremisme er eit omgrep som både vert brukt i forskning og daglegtale, og peikar på at dette er utfordrande for forskingsomgrepet av fleire grunnar. Høgreekstre sympatisørar plasserer seg ikkje markert på den tradisjonelle høgre-venstre aksa som baserer seg på økonomisk politikk. Facisme, nazisme og høgrepopulisme vektlegg og viser stønad til sosialistiske politiske system og lovgjevnad, og kan difor omtalast som sentrumsekstremisme (Bjørge, 2018, s.14). Det er også vanskeleg å skilje det ekstreme, det ytterleggående, det radikale, og det som er avvikande frå hovudstraumen. Vilje til valdsbruk for å nå politiske, ideologiske, eller religiøse mål vert difor sterkt knytt til ekstremismeomgrepet og gjer det difor vanskeleg å skilje frå terroromgrepet, valdelege demonstrasjonar, eller frå valdelege motstandsrørsler i krig (Ibid., s.15). Ideologiar og politiske rørsler som avviser grunnverdiar i samfunnet, universelle menneskerettar, og prinsipp om demokrati og vert også ofte knytt til ekstremismeomgrepet utan at desse avvisningane medfører stønad til bruk av vald (Ibid.). Dette fører til at definisjonen også dekkjer ein som støttar det norske demokratiet og velferdsstaten, men som meiner at rettane innanfor velferdsstaten berre skal gjelde etniske nordmenn og ikkje framande (ibid.).

Rapporten Bjørge skriv denne definisjonen i har teke politiet sine roller og perspektiv som utgangspunkt (Ibid., s.13). Det er difor naturleg at den dekkjer kva oppgåva til politiet skal vere, og kvar den sluttar. Denne definisjonen tek difor for seg det som kan reknast som innanfor trugsmålsbilete for det som trugar det norske samfunnet. Dette inneberer vilje til vald, men også ideologiar og politiske rørsler som avviser grunnverdiar i det norske samfunnet. Dette gjev politiet moglegheit til å gripe inn og overvake grupper som på sikt kan verte farlege. Å utvide definisjonen til å ikkje berre omhandle vilje til vald er difor med på å gje politiet handlingsrom, samstundes som definisjonen avgrensar for å ikkje ta frå individet grunnleggjande rettar, som til dømes ytringsfridomen.

Lars Gule (2012) sin definisjon er ein vid definisjon. Gule peikar på at ekstremisme tyder «det ytste», og han ser på omgrepet i forhold til eit politisk spektrum der det «normale» er midt på linja, og det ekstreme er i ytterkantane på høgre og venstre side. Det normale er fastsett av det statsapparat eller majoriteten meiner, og difor er det normale i endring i takt med



haldningsendringar i statsapparatet eller folket. Gule har også forklart ekstremisme ut frå ein sirkelmodell der det «normale» er i midten, og ekstremismen bur i ein større sirkel som omkransar normalitetssirkelen i sentrum. Begge modellane opnar for at det som er normalt og det som er ekstremt kan endre seg over tid, og at det ekstreme har mange grader ut frå kor langt det er frå det som er normalt eller akseptabelt til ei kvar tid innanfor det gjeldande samfunnet (Gule, 2012, s.15-17). Gule støttar Uwe Backe sin definisjon av politisk ekstremisme som ei «fundamental avvising av den demokratiske forfatningsstaten» (Ibid., s.18).Kriteriet i definisjonen er her i kontrast til FN sin definisjon ikkje vilje til valdsbruk, men manglande oppslutning til demokratiske verdiar. Det «normale» i denne definisjonen er den etablerte samfunnsnorma, og det ekstreme er det det normale ikkje er (Ibid., s.18-19). Gule kritiserer vilje til vald for å nå politiske mål som markør for ekstremisme fordi stønad til militære operasjonar hadde gjennom denne definisjonen gjort store delar av den norske befolkninga inklusive regjeringa til ekstremistar (Ibid., s.19).

I denne oppgåva kjem eg til å nytte både Tore Bjørgo og Lars Gule sine definisjonar. Eg har snakka med både politi og lærarar og det er eit spenn i korleis dei forstår kvar ekstremismen sine grenser er, som også tolkar kva dei meiner skal førebyggjast, og kor tidleg innsatsen skal vere. Det endrar også forståinga av kor høg takhøgda skal vere for kommentarar med udemokratisk innhald skal vere i eit klasserom. Eg valde også å avstå å definere kva oppgåva definerte som høgreekstremisme då eg intervjuar informantane mine, så inne i utvalet vert begge definisjonar nytta av informantane.

### **3.1.2 Radikalisering**

Regjeringa sin handlingsplan mot radikalisering og valdeleg ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014) definerer radikalisering som ein «prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s.7). Vidare vert det lagt til at radikaliseringsprosessen vert kjenneteikna av ei «kognitiv utvikling mot en stadig mer ensidig virkelighetsoppfatning, der det ikke er rom for alternative perspektiver» og at ei «videre utvikling der virkelighetsoppfatningen oppleves så akutt og alvorlig av voldshandlinger er nødvendige og rettferdige» (Ibid.). Denne definisjonen av radikalisering dekker ei aukande vilje til vald, men den dekkjer ikkje stønad til ideologiar og politiske rørsler som avviser samfunnsverdiar som demokrati, menneskerettar og anna, som ekstremismeomgrepa til både Gule og Bjørgo dekker.

Radikalisering vert mykje omtala i media, og verkar som eit sett omgrep, men i følgje Kristin Engh Førde og Arnfinn J. Andersen (2018) er omgrepet sterkt knytt til, og erstatta, ein diskurs om terror. Det er såleis ikkje verdinøytralt. Ein av kritikkane dei viser til er at omgrepet vert nytta svært individorientert, isolert frå samfunnskontekst, medan det er samfunnet som er i fare frå individet. Konteksten for valdsbruken vert ikkje vektlagd, og dette er kritisk i førebyggingsarbeidet (Førde & Andersen, 2018, s.23). Dei kognitive prosessane som fører til radikaliseringa vert i større grad vektlagt enn det sosiale. Idear som drivkraft vert overvurdert. Modellar som forsøker å forstå hendingsforløpet i radikaliseringsprosessar, altså lineære modellar, vert kritisert for å ha svak empirisk fundering på lik linje med radikaliseringsomgrepet (Ibid., s.28). Radikaliseringsomgrepet står også i sterk avhengighet til det som skal førebyggast eller avvergast (Ibid., s.23). Om ein ser på handlingsplanen til regjeringa nemnd over, ser ein at det som skal førebyggast i planen er valdeleg ekstremisme. Definisjonen dei legger fram av radikalisering reflekterer difor dette. Andre kritikkar Førde og Andersen også har lagt fram er at omgrepet ikkje er empirisk fundert, og at det å vere radikal er «å avvise status quo, ikke nødvendigvis å støtte politisk terror» (Ibid., s.24).

### **3.1.3 Nazist, Etnonasjonalist, Kulturnasjonalist, Populist**

I oppgåva kjem eg til å nytte omgrep som nazisme, etnonasjonalisme, kulturnasjonalisme, og høgrepopulisme. Desse er undergrupper innanfor høgreekstremisme om ein nyttar ein vid definisjon. Gruppene er med her fordi dei i ulik grad vert omtala av informantane mine, indirekte eller direkte. Gruppene har likskapstrekk, som eg tek for meg først, men særleg dei siste tre finst i brotet mellom det som kan vere rekna som ekstremt og ikkje. Eit argument for å ta dei med er at dei er tilstade i oppvekstmiljøet til ungdom i dag i form av kommentarfeltkommentarar, slektingar sine meiningar, nettsider frå ytre høgre, og til ei viss grad i små drypp inn i den offentlege politiske debatten. Høgrepopulisme vert teke med som ei særskild grenselandsrørsle på bakgrunn av det politiske klimaet i Noreg og Europa dei siste åra. Det er også greitt å vise til at høgrepopulisme på ingen måte er synonymt med høgreekstremisme, men at den kan ha trekk og tilhengjarar som peikar mot det ekstreme, særleg om ein nyttar definisjonen til Lars Gule.

Som Tore Bjørgo har vist til finn ein fleire av dei ein reknar som høgreekstremer i eit ekstremt sentrum av det politiske landskapet. Gruppene støttar seg ikkje mot det vi tradisjonelt reknar som høgrepolitikk økonomisk sett, og kan støtte opp under tradisjonelle sosialistiske politiske

reformer. Likevel har høgreekstreme rørsler ein del grunnleggjande fellestrekk. Bjørgo (2018) trekk fram ein gruppetankegang der ulike grupper menneske har grunnleggjande skilnader og dermed ulik verdi. Ulike grupper kan vere markert av rase, religion, nasjonalitet, kultur eller seksuell legning. Folk og stat er ein. Dette vert kalla nativisme. Staten, og dermed folket, vert trua av framande. Bjørgo trekk også fram ei konspiratorisk forståing av verda. Denne forståinga av verda inneheld samansverjingar, i tillegg til ytre og indre fiendar som er ute etter å øydelegge staten (Bjørgo, 2018, s.16-17). Døme på slike konspirasjonar kan vere Eurabia, kjend frå Anders Behring Breivik sitt manifest (Turner-Graham,2019, s.276), og Sions vises protokoller (Simonsen, 2019).

Eit godt døme på dette er nazismen, som er ei forkorting for nasjonalsosialismen. Om ein ser tilbake til 1930-talets Tyskland, og oppstoda til nazismen, ser vi at Adolf Hitler og partiet hans støtta oppunder sosialistiske tiltak for å gjenreise den tyske økonomien og skape høg sysselsetting (Letvik, 2008). Nazismen er prega av ein tankegang der nokre grupper menneske har ein høgare verdi, og difor ein større rett til statlege goder, livsrom og livsrett (HL-senteret, 2013). Den ariske rasen stod øvst, og nedst fann ein jødar som under andre verdskrigen, saman med andre grupper, vart utsett for systematisk utrydding (Ibid.). Andre grupper utsett for forfølging var mellom anna homofile, funksjonshemma, politiske dissidentar, og sigøynarar (Kjøstvedt, 2014, s.305-309). Nazismen var også prega av at kvinner og menn hadde spesielle roller i samfunnet dei skulle fylle. Kvinna hørde til i heimen, og skulle i regelen ikkje vere deltakar i arbeidslivet (Førde, 2003).

Om ein ser på ny-nazisme kan ein sjå til Christer Mattsson og Magnus Hermansson Adler som viser til sterk nasjonalisme, rasisme, framandfientlegheit, kvinnehat, homofobi, antisemittisme, og ideen om at vi er i ein aktiv rasekrig som kjenneteikn på nazismen (Mattsson & Adler, 2008, s.18-21). Desse overlappar med den historiske nazismen frå 1930- og 40-talet, og også fellestrekk for høgreekstreme ideologiar teikna opp av Tore Bjørgo. Tore Bjørgo og Ingvill Magnæs Gjelsvik peikar på at ein av dei essensielle særtrekka ved raserevolusjonær nasjonalsosialisme er at rase innanfor denne rørsle er ein essensiell identitet. Den ariske rasen vert tillagt ein større verdi enn andre raser. Raserevolusjonære nasjonalsosialistar ynskjer ein samfunnsmodell med grunnlag i radikal nasjonalisme. Dei ynskjer også eit sosialistisk system, men ein sosialisme som kjem den ariske rase til gode, og ikkje den framande (Bjørgo & Gjelsvik, 2018, s.27). Alle deltakarar innanfor desse miljøa er likevel ikkje alltid ideologisk

overtydde deltakarar, men innanfor grupperingar som Boot Boys og andre har nazismen også fungert som ein identitetsmarkør og stil (Ibid.).

Ei anna gruppe vi kan trekke fram er etnonasjonalistar. Etnonasjonalistar legg vekt på etnisitet heller enn rase. Gruppa legg vekt på likeverd på tvers av etnisitetane, men at dei skal leve separat for å utvikle eigen kultur og særmerke. Assimilering og kulturblanding vert av denne gruppa sett på som skadeleg. Etnonasjonalistar tek avstand frå liberale verdier. Dei bryt med grunnverdier i samfunnet om demokrati, universelle menneskerettar og likestilling. Etnonasjonalistar tek vanlegvis avstand frå vald, og kan reknast som i grenselandet til ekstremisme om ein tek utgangspunkt i Tore Bjørgo sin ekstremismedefinisjon (Bjørgo & Gjelsvik, 2018, s.28). Om ein tek utgangspunkt i Lars Gule sin definisjon av ekstremisme derimot er denne gruppa å rekne som ekstreme. Eit døme på etnonasjonalistar kan vere alt-right-rørsla. Alt-right-rørsla har gjort seg gjeldande i mellom anna «Unite the right»-marsjen i Charlottesville i 2017. Ein av motdemonstrantane vart drepen (Keneally, 2018).

Kulturnasjonalistar kan minne om etnonasjonalistar. Dei vert også kalla innvandringskritikarar eller islamkritikarar. Denne rørsla finn ein også på grensa til ekstremisme, men har og blødd inn i vanlege politiske ikkje-ekstreme rørsler som til dømes delar av Framstegspartiet. Spelerommet til kulturnasjonalistar er i hovudsak innanfor rammene til demokratiet. Dei tek avstand til bruk av vald. Assimilering inn i majoritetskulturen er noko kulturnasjonalistar i utgangspunkt kan akseptere. Kulturnasjonalistar er svært opptekne av skilnader mellom kulturar og korleis desse skilnadene kan true dei liberale verdiane («våre»). Gruppa kan trekke fram at til dømes kvinnerettar og rettane til homofile vert truga av Islam (Bjørgo & Gjelsvik, 2018, s.28). Kulturnasjonalistar kan difor støtte konspirasjonsteoriar som Eurabia. Døme på rørsler er Stopp Islamiseringen Av Norge (SIAN), Pegida og Norge Mot Innvandring (NMI) (Ibid.).

Kulturnasjonalistar kan også minne om identitærrørsla. Identitærrørsla i Europa vert omtala som høgreekstrem, rasistisk og samanlikna med Alt Right-rørsla som i hovudsak har fotfeste i USA (Knezevic, 2017). I eit intervju med Aftenposten avviser eit medlem av gruppa påstanden om at dei er rasistar, og omtalar seg sjølv heller som etnopolulist (Ibid.). Ideologisk flyt Identitærrørsla ofte saman med Alt Right. Alt Right står for Alternative Right, og inneheld eit stort spektrum av ytre høre-rørsler frå populistisk Alt Right til ultra-right, til ekstremistiske

ideologiar (2Waring, 2019, s.38). Dei vanlegaste ideologiske trekka i Alt Right inneberer, rasisme, antisemittisme, islamofobi, motstand og skepsis til innvandring, eit fundamentalistisk verdssyn både politisk og religiøst, anti-establisement, og misstru mot vitenskap (Ibid., s.42).

Eit anna fenomen i grenselandet til ekstremisme er høgrepopulisme. Høgrepopulisme er eit omgrep som ofte vert nytta, men sjeldsynt definert på ein oversikteleg måte. Eg har difor nytta ein kronikk av Anders Ravik Jupskås, som mellom anna har skriva *Ekstreme Europa: ideologi, årsaker og konsekvenser* og *Akademiske perspektiver på 22. juli*. Høgrepopulismen og relasjonen den har til høgrekstremsisme avhenger av definisjonen ein har på kva ekstremisme er. Anders Ravik Jupskås (2011) set opp i kronikken sin at høgrekstremsisme vert kjenneteikna av ekskluderande nasjonalisme, rasisme, xenofobi, udemokratiske haldningar, og authoritarianisme. Høgrepopulisme, påpeikar han, tek med seg den ekskluderande nasjonalismen, xenofobien og authoritarianismen. Som gruppe er høgrepopulistar derimot ikkje udemokratiske, og støttar opp under endring gjennom fleirtalsstyre. Sidan høgrepopulistar støttar demokratiet, og ikkje støttar bruk av vald, meiner Jupskås at høgrepopulistar ikkje kan reknast som høgrekstrems (Jupskås, 2011). Maria Åsbrink (2018) peikar på auka sosial ulikskap og tap av status som årsak til at høgrepopulistiske parti får oppslutting. Menn som opplever utrygge arbeidsutrikter, som tilhøyrrer arbeidarklassen, og som har mindre tru på framtida høyrer til storparten av dei som stemte på Sverigedemokraterna ved siste val i Sverige og på president Donald Trump i 2016 (Åsbrink, 2018). Populisme omhandlar ideen om at samfunnet består av to grupper som strider mot kvarandre. På eine sida har ein «folket» og på den andre sida har ein «den korruperte eliten». Populistiske leiarar påstår gjerne at dei berre utfører «viljen til folket.» Leiaren står i opposisjon til ein fiende som til dømes ein liberal elite, eller har som målsetting å «drain the swamp.» Populistar kan ein finne på alle delar av det politiske spektrumet, men dei som har hatt størst suksess dei siste åra i Europa har i hovudsak tilhøyrd den radikale høgresida (Molloy, 2018).

Det vert påpeika at høgrepopulisme kan vere skadeleg for demokratiet sidan leiarane ofte har autoritære trekk, har som mål om å ta landet ut av ein krisetilstand, og såleis kan få meir makt enn ein tradisjonelt vald leiar gjennom å erklære ei nasjonal krise (Ibid.). Spørsmålet vert då: Er høgrepopulisme udemokratisk eller ikkje? For ut frå Åsbrink sin definisjon er det udemokratiske haldningar i høgrekstremsisme versus høgrepopulisme alt står og fell på.

### 3.1.4 Incels og livet i grenseland

Incels er i gruppe det er vanskeleg å plassere. Incel står for «involuntary celibate», eller ufrivillig sølibat. Omgrepet vert oftast brukt om eit fellesskap på internett som er laust samanbunden av ymse internettbaserte forum. Gruppa vart etablert av Alana i 1993. Sida vart etablert som ein fellesskap for menneske utan sexliv, og etter ei tid forlèt ho sida, men fellesskapen levde vidare og utvikla seg uavhengig av Alana (Seltzer & Gedde-Dahl, 2019). Alana har uttrykt fortvilning over kva gruppa ho etablerte har blitt til (Williams, 2018).

Over tid har incels utvikla eit ideologisk tankesett basert på evolusjonspsykologien der kvinner grunna den seksuelle frigjeringa no har moglegheit til å fritt velje ein seksuell partner, og difor går for breiskuldra alfa-hannar. Incels meiner sjølv at dei hamnar på utsida fordi dei har tapt det genetiske lotteriet, og at dei difor vert nekta å reprodusere. Incels har ei sterk forakt for samfunnet og ei sterk sjølvforakt (Seltzer & Gedde-Dahl, 2019). Feminismen og p-pillen vert heldt fram som hovudansvarleg for at incels vert haldt utanfor. Det tradisjonelle samfunnet vert haldt opp som eit ideal (Williams, 2018)

Incels eksisterte lenge i det skjulte og var ei gruppe få var klar over fram til 2014. I Isla Vista, California drap ein incel seks medstudentar og seg sjølv på campus. Sidan 2014 har 45 menneske blitt drepne i åtak utført av menn som har kjend seg til incel-fellesskaper på internett (Seltzer & Gedde-Dahl, 2019.).

Incels vert beskriven som ei alt-right gruppering, sjølv om dei ikkje oppfyller alle særtrekk for å bli rekna som høgreekstreme. Eit massivt kvinnehat pregar rørsle, og på nettforuma deira på til dømes 4chan og SlutHate kan ein finne valdtektsfantasiar (Williams, 2018) og oppfordringar til å følgje etter massedrapsmannen i Isla Vista-åtaket og prøve å slå rekorden (Hern, 2018). Gruppa si tavle på Reddit er no stengt (CBC-news, 2019). Gruppa kan også vere prega av hat mot LHBTQ+, immigrantar, og svarte, fordi det eksisterer ei oppfatting av at desse fekk rettar på bekostning av kvite hetrofile menn (Ibid.).

Årsaka til at Incels er med her er at eg fekk ein informant som har hatt elevar med desse haldningane. Det er også ei gruppe som har blitt stadig meir i søkelyset dei siste åra. Likevel er det ei gruppe som er lite forska på.

### 3.1.5 Kvifor er ideologiane problematiske?

No verkar det kanskje som eg sidestiller ideologiar der vilje til vald er sentralt med ideologiar som avviser valdsbruk. Eg understrekar at ideologiar der vilje til vald er sentralt er eit større problem for samfunnssikkerheten enn ideologiar som avviser valdsbruk. Her skal eg sjå litt kjapt på kvifor til dømes grupper som etnonasjonalistar er svært problematiske.

Dei kanskje mest sentrale årsakene til at høgreekstreme ideologiar, med eller utan valdsstønader, er at høgreekstremisme er historisk uløyselig knytt til folkemord. Eit av fellestrekkene etnonasjonalistar har med tysk nazisme rett før utbrotet av andre verdskrigen er tanken om at folkegrupper har det best om dei lever separat på eigne område. Den første planen for «jødeproblemet» var ikkje utrydding, men å forsøke å gjere det så vanskeleg for jødane som budde på tysk jord at dei skulle flytte ut av landet (Kjøstvedt, 2014, s.307). Utryddinga under andre verdskrigen tok ikkje til med utrydding. Den skjedde gradvis (Ibid., s.306-309). Oppbygginga gjekk gjennom segregering, deportasjon, gettofisering, og endte i folkemord (Ibid., s.312). Difor kan ein sjå med ei viss uro på ideologiar som støttar segregering og deportasjon.

Det å nytte religion eller rase som markør for dehumanisering har også blitt peika på som ein av dei underliggende utløysarane til folkemord (Kiernan, 2014, s.26-27). Forteljingar om territorial tilbakegang og ei folkegruppe under press frå ein ytre eller indre «andre» kan ein også spore tilbake som utløysar for folkemord (Ibid., s.32-33). Ben Kiernan peikar på at det finst fire reaksjonsalternativ for dei som er i eit land frå før, eller som krev territoriet, på dei som kjem inn utanfrå. Det første er å leve i sameksistens med dei framande, det andre er å assimilere eller utdanne den framande, det tredje er å drive den framande ut. Det fjerde er å utrydde den framande (Hagtveit, 2014, s.86).

Ideologiane som beskrive over inneheld element av folkemordretorikk og ideologiske element som tidlegare har blitt beskrive som utløysande årsaker til folkemord. Dei er difor verd å sjå på med ei viss bekymring. Dei trugar kanskje ikkje kroppar på same måte som ideologiar med vilje til vald gjer, men dei trugar toleransen. Og ideologiar tek sjeldsynt til med vald. Om ein ser på folkemord som ei trapp til utslettinga, kan vi plassere folkemord øvst, og ideologiar i varierende trappetrinn nedover. Trinna verkar kanskje store, men i dagens polariserte debattklima kjem vi innimellom ubehageleg nær å gå opp eit trinn til.

## **3.2 Toleranseparadokset og skulen**

Over har eg i hovudsak avklart omgrep og retningar innanfor høgrekstremisme, og teke kort for meg kvifor ideologiane er problematiske. Her skal eg sjå på Karl Popper sitt toleranseparadoks, og på korleis det spelar inn mot samfunn og skule. Eg skal også sette det opp mot Christer Mattsson sitt arbeid med ny-nazistiske elevar. Det er ein heil del skilnader mellom Popper og Mattsson sitt teorigrunnlag, og i korleis dei kom fram til arbeidet sitt. Popper sitt arbeid har base i hendingane som leia opp mot andre verdskrigen, og filosofi. Status til teoribasen til Popper er at ein kan seie at han siktar seg meir mot eit overordna ideal for samfunnet. Mattsson sitt arbeid er empiribasert og er individorientert.

### **3.2.1 Toleranseparadokset**

Karl Popper set opp toleranseparadokset i *The open society and its enemies* (2003). Paradokset viser til at dersom eit samfunn møter alt med toleranse, også intoleransen, vil intoleransen ta over. Det opne samfunnet bør difor forsvare det tolerante samfunnet gjennom å vise intoleranse mot intoleransen eller gå til grunne (Popper, 2003, s.293). Trass i at denne analysen berre fekk plass i fotnote fire for kapittel sju i Popper sitt eige verk, har teorien vunne ny grunn mellom anna i USA som følgje av Alt-right-marsjen i Charlottesville, der nynazistar marsjerte i gatene (Goodwin, 2018) og med bakgrunn i Trumps Amerika, der polarisering og intolerante haldningar har blitt meir synleg (Løkke, 2016). Popper sitt svar til intoleransen har såleis fått ei fornya aktualisering i møte med ei ny bølge av intoleranse som liknar på intoleransen som rådde då teorien vart skapt.

Toleranseparadokset inneberer i si reinaste form at uavgrensa toleranse i eit samfunn vil føre til at toleransen forsvinn. Popper held fram med at dersom ein ikkje er førebudd på å forsvare det tolerante samfunnet mot intolerante haldningar, vil det tolerante bli øydelagd, og toleransen i seg sjølv vil forsvinne. Popper meiner ikkje med dette at det intolerante skal sensurerast bort, men at ein må vere klar for å møte det intolerante med rasjonelle argument, og til å halde det intolerante i sjakk gjennom det offentlege meningsskiftet (Popper, 2003, s.293). For Popper er med andre ord det tolerante samfunnet avhengig av borgarar og styresett som er viljuge til å forsvare det tolerante mot det intolerante, og ein folkekultur der det tolerante opne samfunnet har ei sentral rolle. Popper fortset med å påpeike at om naudsynt opnar han for å møte det intolerante med maktbruk og straffeforfølgning. Det første instinktet til samfunnet skal likevel vere å møte det intolerante i debatt. Maktbruk må berre kome som følgje av at dei intolerante



ikkje er førebudde på å møte i eit ordskifte, avviser dette, og heller nyttar valdsbruk og undertrykking for å få fram saka si. Retten til å bruke makt mot det intolerante kjem som følgje av at det intolerante sjølv set seg utanfor eller over lova (Ibid.). Her kan vi trekke parallellar til Lars Gule sin ekstremismedefinisjon. Det tolerante samfunnet er i sentrum av sirkelen og rekna som «det normale». Det intolerante går mot normalen, eller det aksepterte, og er difor ein del av det ekstreme.

Popper avviser ikkje at vi skal lytte til og debattere det intolerante, som enkelte som seinare har tolka teorien hans har påstått (Aurora, 2017). Han legg seg derimot på ei konfronterande linje der samfunnet først skal konfrontere og debattere uretten i det intolerante, for deretter å avvise eller straffeforfølgje. Spørsmålet vert om dette er ei verksam linje for individa som vert avvist av fellesskapen på bakgrunn av meiningane sine, eller om dette berre vil verke som eit sterkare radikaliseringsintensiv. Dette kan drive individet lenger bort frå samfunnsfellesskapen. Her er det viktig å få med at Popper skriv til og for det opne samfunnet, og ikkje for det intolerante individet. Om ein ser på det beste for samfunnet versus det beste for individet er det her samfunnet sitt beste som har høgsetet.

### **3.2.2 Christer Mattsson og nynazistane i skulen**

Christer Mattsson er lærar og best kjend for ungdom som har nær kontakt med nynazistiske miljø i Sverige. Han har skriva fleire bøker og artiklar der han mellom anna behandlar pedagogisk arbeid retta mot førebygging av nazisme (kjelde. Mattsson var også ein av dei som starta Toleransprosjektet på midten av 1990-talet (Mattsson, 2019, s.25). Mattsson sin teoriproduksjon skil seg sterkt frå Popper, sidan Mattsson skriv svært empirinært.

Christer Mattsson og Magnus Hermansson Adler behandlar radikaliseringsprosessen som ein stige med fleire trinn. Poengtert ut frå tittelen til boka «Ingen blir nazist över en natt», viser dei til ein tretrinnsmodell med eskalerande særtrekk som forklaring av radikaliseringsprosessen til å bli nazist.

Den første fasen, eller trinnet, er den sjåvinistiske fasen. Fasen vert kjenneteikna av aggressiv nasjonalisme, aktiv nasjonal symbolbruk, eit hat mot homofile, valdssympatiar, og eit uttalt kvinnehat (Mattsson & Adler, 2008, s.18-20). Eleven legg i denne fasen også merke til at den høyrer til i eit mindretal med desse meiningane. Dette kan gjere eleven usikker, og at eleven vil

søke ut mot andre med dei same meiningane som kan føre til neste steg i radikaliseringsstigen (Ibid., s.19-20).

Den andre fasen vert kalla den rasistiske fasen. Det er her eleven sine haldningar kjem tydeleg fram. Fasen vert kjenneteikna av sympatiar for framandfiendtlege rørsler, rasistiske haldningar, og sympatiar for nasjonalsosialistisk ideologi. Eleven viser også stønad til at landet ein bur i er i ein aktiv rasekrig. I denne fasen kan eleven ta til å distansere seg, og søkjer meiningsfeller på internett og i den fysiske verda utanfor skulen (Ibid., s.20-21).

Den siste fasen er den nazistiske fasen. Nasjonalsosialistisk ideologi og antisemittisme har no blitt ein del av argumentasjonsføringa til eleven. Mattsson og Adler tidfestar dette stadiet til seint på ungdomskulen eller tidleg vidaregåande. Eleven er no overtydd om at den har rett, og føler ikkje lenger eit behov for å diskutere syna sine med andre som tenker ulikt (Ibid., s.22-23). Mattsson og Adler påpeikar at det først er i den siste fasa lokalsamfunn, heim og skule reagerer med sjokk og ynskjer mottiltak (Ibid., s.23). Dei understrekar viktigheita i at ein tek til tidleg i prosessen og ikkje etter eleven har nådd den siste fasa. Mottiltak først i den nazistiske fasa kan kome for seint (Ibid., s.24).

Mattsson og Adler viser til at det problematiske med det første stadiet er at symptoma ved fasen ofte vert underspelt gjennom utalingar som «ein veit jo korleis gutar er i den alderen,» og fasen kan dermed bli ufarleggjort og gjere foreldre lite samarbeidsvillige til å arbeide med desse haldningane heime (Ibid., s.19). I den andre fasen kan argumentet frå heimen vere at «han berre vil vise seg» (Ibid., s.21). I den siste fasen kan det vere for seint (Ibid., s.24). Mattsson og Adler ser på kontakt mellom eleven og heimen som avgjerande for om avradikaliseringprosessen skal lukkast (Ibid., s.69).

I fase to vert det påpeika at eleven finn stønad for tankane sine på internett (Ibid., s.21). Sidan boka vart publisert i 2008, og ikkje i 2019 der internett er tilgjengeleg til alle tider i døgnet, er det rimeleg å anta at internett kjem inn tidlegare i radikaliseringsprosessen i dag. Ein kan trekke fram Incel-grupper på internett som eit døme på dette. Her vert kvinnehat og hat mot homofile spesialisert, og det skjer ei eiga radikalisering innanfor konteksten som har ført til terrorhandlingar (Seltzer & Gedde-Dahl, 2019). Gruppa kan også ha etnonasjonalistiske og rasistiske haldningar, men ikkje alltid, og manglar difor nokre av kjenneteikna som gjer dei til ei høgreekstrem gruppe (CBC-news, 2019). Radikaliseringa har i hovudtrekka sine frå steg ein

i radikaliseringsprosessen til Mattsson og Adler, og i steg to og tre i denne radikaliseringa kan ein legge til søken etter meiningsfellar, vilje til eller aksept for valdsbruk, og vilje til eller aksept for trakassering. Stigen har på denne måten overføringsverdi til andre grupper enn nazistar.

Hovudpoenget til Mattsson og Adler er at radikalisering må fangast opp tidleg og arbeidast med aktivt i både heim og skule. For om radikaliseringsprosessen får spele seg ut kan det vere for seint. Innsatsen bør settast i verk allereie i den første fasen. Arbeidet med haldningane til eleven bør i følgje Mattsson og Adler fokusere på relasjonen mellom haldningane eleven har og den krenka gruppa som ein heilskap. Innsatsen skal også tilpassast ulike pedagogiske behov (Mattsson & Adler, 2008, s.25).

Mattsson sa i eit intervju med forskning.no at lærarar står i skvis. Læraren har på den eine sida ansvar for det demokratiske oppdraget til skulen. På den andre sida vert det venta at om det vert avdekka at ein elev er i ein radikaliseringsprosess, skal ein melde frå til politiet. Dette, seier Mattsson, går i konflikt med dei grunnleggjande rettane til eleven. Det vert venta at læraren skal vere angjevar, samstundes som læraren vert overlete til seg sjølv i arbeidet med radikalisering i klasserommet, var eit av funna hans i studien av den britiske Prevent-planen (Jakobsen, 2018).

Korleis skal ein så få elevar eller vaksne ut av høgreekstreme miljø? Er konfrontasjon den beste vegen? Nei, seier Mattsson. Gjennom eit forskningsprosjekt ser Christer Mattsson og Thomas Johansson (2018) på ei gruppe tidlegare nynazistar. Det dei fokuserer på er korleis informantane hamna i det nazistiske miljøet, og korleis dei kom ut av det. Funna viser at ein konfrontasjon frå kjærastar, foreldre, lærarar, og sosialarbeidarar kan resultere i å låse eit radikaliseringsspor, særleg om personen vert møtt med aksept og bekrefting inne i det ny-nazistiske miljøet (Mattsson og Johansson, 2018, s.64). Det vert peika på at det er viktig å møte menneske som har vore i eller er klar for å gå ut av miljøet med forståing, og ikkje konfrontasjon, elles kan ein risikere ei re-radikalisering (Ibid., s.65). Informantane trekk fram vendepunkt som førde til at dei forlèt det nynazistiske miljøet. Mellom dei finn vi å bokse med og snakke med ein immigrant for første gong (Ibid., s.56), å bli inkludert på ein grillfest av ein gamal ven der det nesten berre immigrantar (Ibid., s.57), å ha ein lærar som ikkje gav dei opp og møtte dei som heile menneske (Ibid., s.58), og å bli møtt og ønskt velkomen på førskulen av dei andre mødrene (Ibid., s.59-60). Felles for alle var at dei vart møtt med bekrefting og respekt som individ, framfor den

forventa responsen der dei ofte vart støtt bort og konfrontert på grunn av syn dei hadde då, eller hadde gått bort frå.

I boka «Till Herrhagen klockan 1324» beskriver Christer Mattsson eit historieprosjekt han gjennomførte saman med elevar som var overtyste ny-nazistar. Gjennom dette prosjektet vert elevane kjend med lokal historie som er knytt til Holocaust, og elevane får vere med i eit prosjekt der dei dokumenterer historia til Holocaust-offera som ligg gravlagd i Karlstad (Mattsson, 2008, s.10,14 & 16). Mattsson understrekar i boka at moderande ny-nazistar primært sett er eit problem for seg sjølve. Dei låser seg sjølve inn i ei negativ oppfatting av verda med svært mange hindringar, samstundes som det ny-nazistiske miljøet fungerer som eit springbrett inn i rus og kriminalitet (Ibid., s.8). Opplegget Mattsson set opp i byrjinga av boka rettar seg mot unge som er i ny-nazistiske grupper, men også dei som står utanfor. Målet er å byggje kunnskap gjennom dialog og forståing. Mattsson viser til at ein viktig del av prosjektet var reisa til Polen der dei fekk sjå konsentrasjonsleirane, og fekk oppleve at det var ekte. Samstundes vert det understreka at ein ikkje treng å reise til Polen for å finne Holocausthistorie (Ibid., s.10). Gjennom å besøke den jødiske gravstaden der kvinnene som døde i Karlstad ligg, og å skape nyfikenheit rundt liva dei levde der, og vidare utforske Yad Vashem-databasen om ekte personar, skaper ein eit band til fortida som viser at det var ekte menneske som døde. Gjennom å få vite at nokre av kvinnene på gravstaden ikkje var registrert i databasen fordi dei ikkje hadde slektningar som rapporterte dei inn som Holocaust-offer kunne gutane også få ei forståing i ein mindre skala for kva eit folkemord gjer for eit individ (Ibid., s14). «Den andre» vert såleis meir verkeleg.

Mattsson har også skrive ein artikkel om Empatisk nyfikenhet. Denne handlar om korleis ein kan møte elevar som kjem med intolerante utalingar i klasserommet. Mattsson viser til ein situasjon med ein elev som kjem med intolerante utalingar i timen, og set opp korleis han møter elevar i slike tilfelle og kvifor. Gjennom dette viser han korleis ein kan vere ein lærar for alle elevane, og ikkje berre avvise eleven som kjem med dei intolerante utalingane (Mattsson, 2019, s.25-33). Metoden går ut på å hjelpe elven til å forstå seg sjølv, legge til rette og oppmuntre eleven til å utvikle ei kompleks forståing av verda, og støtte eleven si evne til å kommunisere på ein måte som gjer at eleven vert forstått slik den ønsker å bli forstått (Ibid., s.33). Mattsson viser til ein situasjon der ein elev kjem med sinte utalingar mot homofile, og viser til prosessen der han rettleiar eleven til å både forstå den andre og til å uttrykke seg på ein betre måte, og

samstundes bli forstått slik eleven ønsker å bli forstått. Mattsson set også opp tre punkt til empatisk grensesetting, der klasserommet har tydelege grenser for kva som er greitt å uttrykke i klasserommet. Det første punktet seier at det som ikkje er forbode ved lov, kan ein seie i klasserommet. Det andre punktet avgrensar det første punktet ytterlegare ved å seie at innanfor ramma til den første avgrensinga kan ein kome med ytringar, så lenge ytringane ikkje har til hensikt å såre andre. Det tredje punktet set opp at det som vert diskutert av elevane skal vere relevant for dagens undervisning (Mattsson, 2019, s.32). Vidare seier Mattsson at om ytringane er av ein karakter som gjer at den bryt lova, så skal den politimeldast (Ibid.).

I empatisk nyfikenheit legg Mattsson vekt på at dei to viktigaste verkemidla er nyfikenheit og tid. Ein skal vise at ein er nyfiken på eleven sine meiningar, og la eleven kjenne at nyfikenheita vedvarer over tid (Ibid., s.28). Dette kan sjåast på som eit grep både for å vise at ein bryr seg, og for å sakte la eleven reflektere over haldningane sine gjennom små samtalar med læraren over ein lengre periode. Eleven får på den måten reflektere og forstå seg sjølv, og eigne haldningar, og samstundes lære å uttrykke meiningane sine på ein måte som gjer at eleven vert forstått av andre slik eleven ønsker å bli forstått. I metoden tek Mattsson tak i utsegn eleven har sagt, og arbeider med dei saman med eleven. Metoden inneheld svært mykje empati, og Mattsson legg vekt på kva eleven føler, og eleven sitt utanforskap i meiningane sine. Samstundes rettleiar han eleven i at utalingane til eleven kan verke krenkande for andre, og at det er difor utalingane vert motteke som dei blir. Mattsson tek tak i at det for eleven som kjem med hatefulle utalingar ofte kjenner seg sett ned på og utanfor, og at dette er kjensler ein skal ta tak i saman med eleven (Ibid., s.30). Han avslutta samtalen med eleven ved å gje eleven eit verkty (gi beskjed om andre provoserer deg i staden for å provosere tilbake) slik at eleven kan handtere liknande situasjonar på ein betre måte (Ibid., s.31). Den einaste konfrontasjonen i metoden til Mattsson er for å ta til med samtalan. Etter det let han eleven forklare opplevingane sine, og han svarer med å vere nyfiken og vise andre perspektiv på saka. Innfallet er såleis konfronterande, medan metoden ikkje er det.

Vi kan sjå på Mattsson og Popper sine syn innanfor ein individ versus samfunn-kontekst. Mattsson fokuserer på kva som tener individet, og på korleis individet kan gå bort frå intolerante haldningar og heller bevege seg mot sentrum. Popper på si side fokuserer på å beskytte samfunnet mot ei ny katastrofe som nazismen og andre verdskrigen var i samtida hans. Skulen vil eksistere i eit brot mellom desse to verdiane då skulen både er ein individbyggande og ein

samfunnsbyggande institusjon. Ein kan også diskutere om det som ikkje tener individet vil tene samfunnet på lang sikt. Ideane kan også eksistere side ved side utan å gå i konflikt så lenge dei høyrer til i ulike diskursar eller institusjonar. Om Mattsson sin teori vert nytta i skulen, og elevar vert møtt dialogisk, medan Popper vert rådande i media, vil kanskje færre unge bli radikaliserert, samstundes som vaksne med høgreekstreme verdiar framleis kjem til å vere eit problem.

### ***3.3 Skulens paradoks***

Skulen er ein meiningsberar og ein meiningsdannar. Skulen har eit oppsedingsansvar inn i demokratiet, og ei målsetting om å skape demokratiske medborgarar. I dette underkapittelet skal vi sjå litt på det pedagogiske paradokset og reflektere litt rundt om det er mogleg å skape fritt tenkande individ gjennom oppseding.

Utdanning av barn inneheld også eit paradoks døypt det pedagogiske paradokset. Det pedagogiske paradokset inneberer det skeive maktforholdet mellom den vaksne oppsedaren, eller læraren, og barnet. Asymmetrien mellom desse aktørane underbyggjer også asymmetrien mellom fridom og tvang. Utfordringa ligg i at læraren kan meine at hen tek perspektivet til eleven, samstundes som det er læraren sitt perspektiv som vert gjennomført (Løvlie, 2015). Det pedagogiske paradokset inneberer med andre ord at læraren gjennom tvang forsøker å danne eit fritt tenkande individ. Immanuel Kant kjem med spørsmålet: Korleis kultiverer eg fridomen med tvangen (von Oettingen, 2001, s.43)? Dette ser Kant som det største problemet i oppsedinga (Ibid.). Alexander von Oettingen (2001) set opp det pedagogiske paradokset på denne måten: «At opfordre den opvoksende til noget, som han -endnu- ikke kan, og anerkende ham som en, han -endnu- ikke er» (Ibid., s.11).

I samanheng med temaet eg ser på kjem det pedagogiske paradokset fram i møte mellom elev og lærar i situasjonar etter eleven har ytra udemokratiske utsegn. På grunn av det asymmetriske styrkeføreholdet mellom lærar og elev kan førebyggjingsarbeidet ende opp med at læraren berre pålegger eleven haldningar som i større grad er prega av formålet skulen er bygd på, omtala i formålsparagrafen. Denne faren ved pedagogikken kjem til å eksistere så lenge skulen har eit verdigrunnlag. Dette er ikkje ein kritikk av det å ha eit verdigrunnlag, men som oppsett i det pedagogiske paradokset vil dette vere eit paradoks som fylgjer oppsedinga då ein dannar fridom gjennom tvang, og oppfordrar barnet til å bli noko det framleis er på veg til å bli.

I denne samanhengen skal eg også sjå på safe space i klasserommet. Klasserommet som eit «Safe space» refererte i byrjinga til å byggje trygge rom til utfalding for drama-undervisning. Ideen har blitt teke vidare til vanlige klasserom. Det trygge klasserommet er ein metaforisk stad der elevane er komfortable til å ta psykologisk og sosial risiko til å uttrykke eigene meiningar og individualitet om til dømes tru, tankar, meiningar og opplevingar. Ansvaret for å skape eit trygt klasserom der alle elevane kan ytre seg vert særleg viktig i arbeidet med å inkludere elevar som tilhøyrrer marginaliserte grupper. Dette kan innebære marginalisering på bakgrunn av økonomi, rase eller sosialt (Barrett, 2010).

Døme på dilemma med eit «safe space»-klasserom som Karin K. Flensner og Marie von der Lippe(2019) peikar på er at eit klasserom sjeldsynt vert trygt for alle elevane. Dei viser til situasjonar der ei muslimsk jente vart svært lei seg etter undervisninga fordi det alltid er Islam som vert teke opp og kritisert. Ei anna hending omhandlar ei gruppe elevar som har innvandringskritiske meiningar, identifisert til ytre høgre, som heile tida kjenner på at dei ikkje får delta på lik linje med dei andre elevane (Flensner & von der Lippe, 2019, s.6-9). Den sosiale risikoen til å uttrykke eigne meiningar i det trygge rommet, vert utilgjengeleg for nokon i dei to døma. I dømet med den muslimske jenta vart ikkje klasserommet trygt for henne. Ho var lei seg, og kjende seg trakka på som følgje av ein diskusjon om ytringsfridom skal overgå respekt for religion i visse tilfelle. Diskusjonen utvikla seg til å handle om Muhammed-karikaturane. Trass i at ho var einig i argumenta i diskusjonen kjende ho seg trakka på (Ibid., s.6). Erfaringa til gutane i det andre dømet var litt annleis. Dei erfarte ei umiddelbar polarisering av diskusjonen om dei kom med meiningane sine om innvandring eller Islam. Dei opplevde også at andre elevar tilla dei meir ekstreme meiningar enn det dei hadde (Ibid., s.8-9). Tryggleiken her er såleis ikkje tilgjengeleg for alle elevane på same tid (Ibid., s.9).

Flensner og von der Lippe føyer til at det som «safe space» kan gje eit klasserom er grunnreglar for å gjere læringsmiljet betre for alle elevane. Grunnreglane kan innehalde moment som til dømes fordømming av hatprat, og respekt for andre (Ibid., s.10-11). Flensner og von der Lippe konkluderer med at ein må skilje mellom to typar tryggleik. På den eine sida har ein tryggleik gjennom verdigheit, og på den andre sida har ein intellektuell tryggleik eller kunnskapstryggleik. Dei peikar på at elevane som individ burde bli respektert og ikkje utsett for krenkingar, men at eit klasserom aldri kan vere kan tilby intellektuell tryggleik, sidan ideane til elevane gjennom diskusjonar vil bli utfordra (Ibid., s.12).

### ***3.4 Politi, skule og varslingsarbeid***

Her skal eg sjå litt på korleis politiet og skulen samhandlar i førebyggingsarbeidet og kva for utfordringar som oppstår i denne samanhengen.

Kristin Engh Førde og Arnfinn J. Andersen (2018) peikar på at fram til nyleg var det sikkerheitstenesta som i hovudsak skulle arbeide med valdeleg ekstremisme. I 2010 vart det lansert ei breiare satsing på feltet der statsforvaltning, kommunane og til dels sivilsamfunnet vart teke med i mobiliseringa for å hindre radikaliserings og ekstremisme. Dette tiltaket vart vidareført i Justis- og Beredskapsdepartementet sin handlingsplan mot radikaliserings og valdeleg ekstremisme frå 2014, der nemnde aktørar i innsatsen er mellom anna familie, kommunen, skulen, arbeidsstaden, politi, trussamfunn, barnevern og helsetenester (Førde & Andersen, 2018, s.55-56). Politiet skal framleis ha hovudrolla i førebyggingsarbeidet (Ibid., s.58). Vidare fortel Førde og Andersen at utdanningssektoren vert involvert i arbeidet gjennom førebygging av hatretorikk og diskriminering mellom elevane, auka kunnskap og visse rundt demokratiet, og som første instans som møter barn og ungdom som er i risikogrupper, elles som viser teikn og åtferd som peikar mot risiko for radikaliserings (Ibid., s.61). Involvering i enkeltsaker med tiltak, og informasjon til politiet, er venta av skulen (Ibid.). I rapporten vert det også peika på at skulen står for ein stor del av bekymringsmeldingane (Ibid.).

Det fremste verktøyet politiet har i møte med barn og unge når det er misstanke eller risiko for at dei planlegger kriminelle handlingar, eller har utført handlingane, er bekymringssamtalen. Bekymringssamtalen går føre seg når det er misstanke om og/ eller risiko for at ein person under 15 utfører eller planlegger kriminelle handlingar, eller om ein person under 18 har gjennomført ei straffbar handling. Samtalen er mellom politiet og barn, og dei føresette til barnet (Ibid., s.128). Personar under 18 år kan pliktast til å møte opp til ein bekymringssamtale (Ibid., s.130).

Eit dilemma i samhandlinga mellom skule og politi på denne måten, der skulen vert involvert i enkeltsaker, og vert plikta til å gje informasjon vidare til politiet, er at det kan oppfattast av eleven som eit tillitsbrot. Relasjonen til bekymringspersonen kan på denne måten vert sett i fare (Ibid., s.152).



## 4 Analyse

Eg tok til med å spørje informantane mine om høgrekstre haldningar. Eg fekk mykje meir eller anna. Spennet i funna handlar litt om definisjonen av kva høgrekstre haldningar inneberer. Det eg fekk historier om var etnonasjonalistar, kulturnasjonalistar, incel-haldningar, og ein elev med klart rasistiske haldningar som ytra ein klar stønad til meir liberal våbenlovjevna for å kunne beskytte seg mot mindreverdige grupper. Om ein nyttar Tore Bjørge sin definisjon av høgrekstemisme, høyrer den siste casen klårast til i det høgrekstre, i tillegg til at etnonasjonalistiske haldningar og kulturnasjonalistiske haldningar kan høyre til innanfor feltet. Om vi nyttar Lars Gule sin definisjon derimot kan alt reknast innanfor det ekstreme. Haldningane vert rekna som utanfor det allment aksepterte av lærarane, og som noko dei måtte ta tak i.

I materialet finst det også ulike alvorsgrader. Om ein skal peike på det som kjennest som den største risikoen, kan ein trekke fram eleven som var veldig for våpenbruk. Her var argument med stønad for bruk av vald framme i lyset. Auka stønad til bruk av vald er ein del av ein radikaliseringsprosess i følgje Justis og Beredskapsdepartementet sin handlingsplan mot radikalisering og valdeleg ekstremisme frå 2014. Ein tydeleg radikaliseringsprosess gjev større plikt til å gripe inn. Om ein vender blikket til etnonasjonalisme og kulturnasjonalisme, finn ein på den andre sida ei større legitimering for desse haldningane i samfunnet elles. Etter statsminister Erna Solberg sin nyttårstale 1. januar 2019, der statsministeren fordra det norske folket til å føde fleire barn, kom tidlegare statsråd Per Willy Amundsen med utalingar om at ein må gjennomføre grep for å vedlikehalde den etnisk norske befolkninga, framfor å få ei større invandrerbefolkning. Eit av intensiva tidlegare statsråd Per Willy Amundsen var å innføre kutt i barnetrygda etter det tredje barnet. Per Willy Amundsen argumenterte for at dette kuttet først og fremst ville ramme innvandrarfamiliar, sidan dei ofte fekk mange barn (Jensen, 2019). Utalinga hans understreka at dei barna som er dei ønska barna, frå hans side, er dei etnisk norske barna. Partiet hans tok avstand frå utalinga (Holmes, 2019).

Slike haldingar er med på å legitimere etnonasjonalistiske haldningar, og å underbygge haldninga om at berre menneske med visse særtrekk er «ekte nordmenn». Dei er også med på å utydeleggjere kva som er uakseptabelt, og legitimerer utsynet til andre som har desse haldningane, særleg når det er ein tidlegare statsråd som kjem med utalinga. I kritikken retta

mot Per Willy Amundsen som følgje av utalingane, samanlikna KRF sin stortingsrepresentant, Geir Jørgen Bekkevold, utalinga med rasepolitikk (Bulai & Sandvik, 2019).

På bakgrunn av denne utdeleggjeringa av kva som reknast som høgreekstreme haldningar og ikkje, let eg være å definere det for informantane mine. I eit tilfelle i eit av intervjua vart eg spurd om korleis eg definerte høgreekstremisme, fordi informanten var usikker på om historia deira var ekstrem nok. Då fortalde eg om at ulike instansar har ulike definisjonar på bakgrunn av kva arbeidsoppgåver dei har, og kva for nytteverdi definisjonen har for arbeidet deira. Dette er også grunnen til at eg presenterte tre ulike definisjonar på ekstremisme i teorikapitlet. Informanten slo seg til ro med dette, og fortalde om ein elev som var sterk tilhengjar av våpenbruk. Det å avgrense definisjonen min kunne på denne måten førd til at relevante forteljingar ikkje kom fram. Ein kan også leggje merke til differansen i kva informanten frå politiet reknar som høgreekstreme haldningar, og kva lærarinformantane rekna som høgreekstreme haldningar. Eg fann også dette skiljet i kva som vart rekna som tidleg innsats og ikkje, både i intervjua, og i Mattsson og Adler sin modell for tidleg innsats versus når politiet har i oppgåve å gripe inn. Dette tydeleggjer differansen i oppgåvene til skulen og politiet. Skulen er ein haldningsdanningsinstitusjon. Politiet grip først inn når haldningane representerer eit trugsmål for samfunnet. Skulen har også plikt til at alle elevane skal ha eit godt læringsmiljø (Opplæringslova, 1998, §9A). Om dei høgreekstreme haldningane til ein elev krenkar eller trugar ein annan elev, må ein difor gripe inn. Dette kan bidra til at terskelen for kva som vert rekna som høgreekstremt er noko lågare innanfor skulen, og skulelitteraturen.

#### ***4.1 Kva skjer i skulen?***

I denne delen kjem eg til å fokusere primært på dei konkrete hendingane i forteljingane til informantane mine. Å stykke opp og dele inn i kategoriar var utfordrande fordi forteljingane til informantane mine vart fortald i narrative forteljingar. I tillegg skilde forteljingane seg frå kvarandre både i innhald og alvorsgrad. Først vil eg difor summere opp narrativa til kvar lærar kort, før eg presenterer funna i kodar.

Lærer I snakka svært mykje om ikringliggjande omgjevnader og kultur som haldningsdannar og haldningsoverførar. Det gjennomgåande temaet var korleis foreldre og andre vaksne legitimerte og forsterka elevane sine haldningar. Han snakka også kort om udemokratiske og

rasistiske haldningar hjå sentral- og aust-europeiske innvandrarak som hadde vore elevar ved skulen. Kultur og heim vart indikert som opphav for haldningane også der, men dei vart forsterka av eige utanforskap.

Lærar II snakka om hendingar rundt ein spesifikk elev og fokuserte heile intervjuet sitt på den bestemte situasjonen. Intervjuet hennar vart difor opplevd som vanskelegast å dele opp i bitar. Eleven hadde emigrert frå Europa, og hadde med seg haldningar inn i klasserommet som Lærar II oppfatta at stamma frå heim, heimland og kultur. Haldningane innebar å sjå andre grupper som mindreverdege, og eit syn på at Noreg hadde for strenge våpenlover som tok bort borgarar sine moglegheiter til å forsvare seg frå desse mindreverdege gruppene.

Lærar III tok til med å ha hovudfokusert sitt på ein elev med incel-haldningar og korleis han sjølv og kollegaene hans møtte denne eleven. Haldningane vart tilskrive internett, Jordan Peterson vart trekt fram, men også heimen. Han tok også opp korleis han vanlegvis møtte rasistiske, mannsjåvinistiske og udemokratiske haldningar i klasserommet.

Informanten min frå politiet fokuserte på vanleg arbeidspraksis i møte med elevar og andre som hadde blitt sendt vidare til dei som følgje av bekymringsmeldingar. Det var tydeleg at han ønska å framstille oppgåva han hadde på ein mest mogleg forståeleg måte, og vise tydeleg kvar mandatet hans slutta i møte med ytringsfridomen. Elles var han mindre villig til å generalisere eller kategorisere årsaker til haldningar enn det lærarane var. Heimen var i stor grad samarbeidsvillige i møte med politiet. Han understreka også at fleire av dei som var sendt inn til bekymringssamtale ikkje hadde trengt å bli sendt dit.

Kodane under Kva skjer i skulen? er språkbruk og våpenbruk. Språkbruk er også delt inn i mindre underkategoriar for å systematisere dei ulike formene for språkbruk informantane trekte fram for å vise dei høgreekstreme haldningane hjå elevane.

#### **4.1.1 Språkbruk**

Språkbruk er, i følgje Lærar I, eit vanleg døme på høgreekstreme haldningar. Kategorien er delt opp i mindre undergrupper eller kodar. Desse har eg vald å kalle Skjellsord, Skriftelege ytringar, Legitimering av språkbruk og Norskheit gjennom prinsipp. Kodane viser til ulike alvorlegheitsgrader i døma på høgreekstreme haldningar vist gjennom språkbruk. Dei speglar også korleis dei same haldningane kjem fram i vaksne sine ytringar i storsamfunnet.

#### 4.1.1.1 Skjellsord

Om ein ser på skjellsord som er vanlege i norsk skule, så er «pakkis» og neger framleis mellom dei, om ein skal legge vekt på lister over skjellsord utforma frå skular i DEMBRA-prosjektet. «Jøde» er også mellom dei vanlegaste skjellsorda (Vårt Land, 2019). Mellom informantane mine var det særleg Lærer I som la vekt på bruken av skjellsord i samanheng med høgreekstreme haldningar. Denne slutninga kan trekkast fordi rasisme ofte er ein del av høgreekstreme ideologiar.

- *(M)en når vi ser på disse yrkesfagklassane, spesielt dei med overvekt av gutar, er det mykje snakk om «neger» og «pakkis» og at ein driv litt gjøn med dei som snakkar gebrokkent norsk, ikkje sant.*

Sjølv om Lærer I la vekt på ordbruken i samanheng med høgreekstreme haldningar, sa han også at han ikkje oppfatta ein tydeleg ideologi bak uttalingane hjå elevane som brukte omgrepa. Samstundes vart det trekt fram at elevar frå spesifikke klassar nytta desse omgrepa om medelevar og erta elevar som snakka norsk med aksent, eller som snakka gebrokkent.

- *Og så gjev det seg også utslag i at ein får ein sånn hang til å heile tida gå tilbake til dei temaa. Og så er det nokon som prinsipielt synst det er veldig interessant å dra fram omgrepet «neger», og dei har foreldre eller ein bestefar eller nokon som alltid har sagt «neger», så dei skjønar ikkje kvifor nokon skal bestemme at det ikkje er bra.*

Situasjonen Lærer I trekker fram er gjentakande. Enkeltelevar med majoritetsbakgrunn går heile tida tilbake til omgrepet «neger». Fordi eldre familiemedlemmer alltid har nytta omgrepet, har eleven vanskar med å kvifor dei ikkje får nytte omgrepet. Det at dei prinsipielt drar fram omgrepet vitnar om at dei til ei viss grad forstår at omgrepet er sensitivt, og kan verke sårande. Samstundes ser ikkje eleven kvifor dei skal slutte, og dermed sjølvsensurere seg sjølv, sidan dei eldre i familien ikkje vert utsett for den same sensuren. Dette kan vitne om at eleven ikkje respekterer kjenslene til dei som synst omgrepet er sårande. Det kan også vitne om at eleven berre vil skape kontrovers, eller faktisk set seg sjølv høgare enn menneske som omgrepet vert brukt om. Enkeltorda i dømet er rasistiske. Haldninga i dømet vert knytt til omgrepet meir enn eleven, sidan Lærer I ikkje oppfatta ei klår ideologisk forankring hjå elevane som nytta omgrepa. Samstundes vert bruk av krenkande skjellsord, som «neger» og «pakkis», også rekna

utanfor det som er akseptabelt eller det som er normalt, så innanfor Lars Gule sin ekstremismedefinsjon kan ein forsvare å rekne bruk av omgrepa som innanfor det ekstreme.

Lærer I nemnde også bruken av desse omgrepa i samanheng med at dei vart opplevde som ubehagelege, og at det påverka skulemiljøet. §9A gjev i denne samanhengen ei aktivitetsplikt til læraren, og læraren skal, så langt det let seg gjere, forsøke å stoppe krenkinga (Opplæringslova, 1998, §9A).

Historia til Lærer II viser også til skjellsord som markør for haldningar den nye eleven hadde. Her vart derimot ikkje orda retta mot andre elevar, som hjå dømet til Lærer I, men som beskriving av grupper eleven såg som mindreverdege.

- *Vi hadde ein elev som var veldig for våpenbruk. Han meinte alle burde ha tilgang til våpen for å forsvare seg mot mindreverdege grupper i samfunnet. Svartingar, jødar, homofile. Dette var hans ord, ikkje mine.*

Deretter nemnde Lærer II at eleven hadde nytta skjellsord for å beskrive desse gruppene i fleire omgangar. Ut frå det tydelege ubehaget ho hadde med å gjenta eleven sin omtale av svarte, jødar og homofile som mindreverdege grupper, hadde ho ingen intensjon av å kome med direkte sitat, eller døme på bruk av skjellsord. I dette dømet vert det tydeleggjort at eleven ser på grupper som mindreverdege, og difor nyttar nedlatande språk om tilhøyrarar av desse gruppene. I motsetning til i dømet til Lærer I, viser Lærer II til ei tydeleg haldning hjå eleven om at menneska han nyttar skjellsorda om er menneske han ser som mindre verdt enn seg sjølv. Det er ikkje prinsipielle diskusjonar om omgrepa og historia til omgrepa i Lærer II sitt klasserom, fordi eleven sjølv tydeleggjer at han meiner omgrepa som støtande. Våpen vert også teke fram som eit forsvar mot gruppene, som understrekar tydeleg statusen deira som mindre verdt i augo til eleven.

Felles for døma til lærarane trekk fram er at dei trekk fram bruk av omgrep nytta nedlatande om grupper. Bruken av desse orda vert sett i samanheng med enten underliggjande haldningar, eller korleis desse vart motteke av medelevar.

#### 4.1.1.2 Skriftelege ytringar

Ytringar som inneheld udemokratiske haldningar kjem ikkje alltid munnleg. Dei kan også kome fram i samanheng med prøvar, innleveringar, og andre skulearbeid i skriftform. Lærar III viser til eit døme i denne samanhengen.

- *Så. Ja. Det kom fram i ein engelskstil der han la fram kvifor kvinner ikkje skulle ha stemmerett.*

Vidare set Lærar III haldningane til eleven inn i ein kontekst der det vert peika på at eleven sine haldningar er prega av incel-haldningar. Startpunktet for Lærar III vert at haldningane kjem fram i ein stil. Eleven argumenterer for kvifor kvinner ikkje skal ha stemmerett. Det som skil dette dømet tydelegast frå dei overnemnde døma om skjellsord, er at dette dømet er henta frå ein vurderingssituasjon. Lærar III peika sjølv på dette dilemmaet. Han måtte ta eit val om kva for konsekvensar haldninga skulle få, og korleis den skulle følgjast opp. For Lærar III såg det naudsynt å møte haldninga på ein eller annan måte, og den kunne ikkje stå der uimotsagt, fortalde han. Å trekke eleven i karakter såg Lærar III likevel ikkje som aktuelt, sidan vurderinga ikkje skulle gå på haldninga i teksten, men på struktur, rettskriving, og i kva grad eleven beherska engelsk.

#### 4.1.1.3 Handsamming av språkbruk

I denne delen reflekterer informanten min frå politiet rundt kva for saker avdelinga hans får inn frå skular, og han understreker mandatet til politiet og korleis det vert avgrensa. Informanten min frå politiet vart spurd om kva som vart meld inn som saker frå skulen. Han nemnde dømer der språkbruk i klasserommet hadde indikert stønad til holocaustfornekting eller til IS. Han trekte også fram døme med symbolbruk, som hakekors. Han påpeikte at symbolbruk er rekna som ytringar. Det han sa vidare understreka rolla til politiet i møte med språkbruk, og kva han sjølv meinte om takhøgda i eit klasserom.

- *Men, ja. Eg trur det er veldig individuelt kva lærarar seier frå om, og er trur det går litt på kapasiteten deira til å handtere slike typar utsagn. Og veldig ofte i dei tilfella vil vi gje råd. Fordi det er lov, eh, dette er filosofien min som vertfall eg er oppteken av. Det er lov å meine veldig mykje. Det er eit fritt land vi lever i. Politiet skal i utgangspunktet ikkje koplust inn på grunn av avvikande*

*meningar. Det som gjer at politiet skal koblast inn er fare for vald, ja, bruk av vald.*

Det informanten min her fokuserer på er tilfelle dei i avdelinga hans har fått innrapportert bekymringar rundt språkbruk. Han vektlegger at det er individuelt kva som vert innrapportert, og fokuserer på at dette har opphav i kva for kapasitet eller handteringsevne den enkelte lærar har i møte med udemokratiske ytringar i klasserommet. Avdelinga hans kan i tilfelle der det berre er ytringar, men ikkje bekymring for valdsbruk eller -stønad, gje råd og støtte til skule og lærar. Han forklarar distansen i at alle borgarar har ytringsfridom, og det å handtere ytringar er ikkje innanfor mandatet til politiet. Fare for bruk av vald er markøren for at elevytringar vert politiarbeid.

- *Å ytre ekstreme meningar, eller meningar som er utanfor normalen i klasserommet, det tenker eg og er oppteken av å formidle, at det må vere rom for. Og det betyr ikkje at vedkomande er i ein radikaliseringsprosess eller er farleg, men det kan jo vere eit teikn på det då.*

Utsegnet over kan sjåast på som ytringsfridomsidealisme. Informanten viser til at han er oppteken av å formidle at det skal vere rom for å kome med ytringar utanfor det normale i eit klasserom, og at læraren må handtere dette. Dette vert sagt i ein kontekst der han beskriver lærarar som melder inn ytringar elevar har kome med som teikn på at dei er ekstreme, eller som ei bekymring over at eleven er i ein radikaliseringsprosess. Han legg også til på slutten at ytringar kan vere teikn på radikalisering, men at det ikkje treng å tyde på det. Elevar som vert meld inn vert i regelen ikkje vurdert som farlege. Det er også verd å legge merke til at informanten nyttar både ein vid definisjon av det ekstreme, som når han beskriver klasseromsytringar, og ein smalare, når han definerer oppgåvene til politiet.

Informanten legg her vekt på eleven sin rett til ytringsfridom, og at politiet ikkje skal vere meiningspoliti. Han legg også vekt på at dette er personlege meningar som han sjølv er oppteken av å formidle. Samstundes harmonerer utsegna hans om at politiet ikkje skal slå ned på ytringar med utsegn informantar frå politiet kom med i NKVTS-rapporten «Bekymringsarbeidet. Dilemmaer og muligheter i lokal forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme i Norge» (Førde & Andersen, 2018). I rapporten vektlegg informantane at politiet ikkje skal ta ei rolle som meiningspoliti, og det vart problematisert at dei i enkelte

saker vart kopla inn svært tidleg der det framleis berre var snakk om meiningar, og ikkje vilje til vald (Ibid., s.156-157). Ytringa til informanten min set også opp klare rollar for kva som høyrer til under politiet sine oppgåver, og kva læraren må klare å handtere sjølv. Politiet kan gje råd for korleis ein kan handtere meiningar utanfor det normale, men det er læraren si oppgåve å handtere språkbruken så lenge det berre er språkbruk.

Ein annan ting i ytringa til Politi I er at han peikar på læraren sin kapasitet i møte med slike ytringar, eller mangel på kapasitet, som årsak til at avdelinga hans vert kontakta av lærarar i denne samanhengen. Lærarinformantane mine kan sjåast på som ei gruppe med høg kapasitet til å møte slike ytringar, ettersom ingen av dei nemnde at dei hadde vore i kontakt med politiet. Fleire av sakene lærarinformantane mine omtalte, inneheldt også berre språkbruk, og var difor heller ikkje saker politiinformanten rekna som innanfor mandatet hans.

#### 4.1.1.4 Legitimerande språkbruk

Eit anna punkt der språkbruk vert nemnd som problematisk av informantar er i samanheng med ytringar på Facebook eller andre sosiale medier. Desse ytringane vart vurdert som legitimerande for språkbruken som vart gjenteken på skulen og i klasserommet. Denne koden fokuserer på den legitimerande språkbruken vaksne rundt elevane ytrar, enten saman med elevane, eller på internett.

- *Om ein har lest manifestet, det han skreiv. Det finst jo verre ting på Facebook no.*

Dette sitatet vart sagt av Lærer I. Vidare sa han at om vaksne seier fæle ting på sosiale medier, er det vanskelegare å slå ned på tilsvarande utalingar i klasserommet. Tilsvaret vert gjerne «Jammen (person i familien, politiskar, ven) seier det.» Lærer I påpeika at skulen kan sette i verk sanksjonar om ein elev seier noko støtande, men når det er ein eller to generasjonar over eleven som seier desse tinga, vert det vanskelegare å handsame.

Lærer I viste også til ein situasjon der ein bestefar hadde blitt brukt som kjelde i ei skuleoppgåve om Islam. Eleven sat med ei oppfatning av at bestefaren var svært kunnskapsrik om temaet, fordi bestefaren var svært oppteken av Islam. Det viste seg at kjeldene til bestefaren høyrde til på ytre høgresida, med referansar til Hege Storhaug og Document.no. Gjennom å ikkje korrigere eller å ytre motstand mot konspirasjonane bestefaren hadde uttalt opp gjennom, hadde



dei rundt eleven sin bestefar legitimert interessa, og etablert ei forståing hjå eleven at bestefaren var ei god kjelde i ei oppgåve om Islam. Det å ikkje kome med motsvar til repeterande konspirasjonar rundt Islam, kunne i dette døme skape autoritet hjå ei bestefaren, og legitimere syna hans.

#### 4.1.1.5 Norskhet gjennom prinsipp

Kven skal få kalle seg norsk? I Lærer I sitt klasserom var dette ein tilbakevendande diskurs, teke opp på elevinitiativ. Lærer I understrekar at dette er ein samanheng der elevar kan oppleve diskriminering, og kjenne det vanskeleg å vere ein del av.

- *Til dømes i samfunnsfagen er det nokon som heile tida vil stoppe opp ved «kva vil det seie å vere norsk?» og «kven er det som er norsk?», og ikkje sant, den biten der er litt påtatt då. Så i dei (yrkesfags)klassane så opplever vi det. Akkurat no har vi ein gut frå (nordafrikansk land) som opplever det vanskeleg då. Det går på språk og det går på kallenamn og, ja. Eller så hugsar eg jo, ja vi har hatt litt sånn nokon som kamuflerer slike haldningar i meir sånne prinsipielle standpunkt. Dei har veldig bestemte oppfatningar om kven som er norsk. Dei kan til dømes argumentere for at du må sjå norsk ut for å vere norsk, ikkje sant.*

Her peikar Lærer I på at elevar heile tida kjem med stikk til andre elevar med framandkulturell bakgrunn gjennom diskusjonar om det å vere norsk. Det å med vilje halde utanfor eller ekskludere eleven som ser annleis ut frå det å vere norsk, vert opplevd som vanskeleg for ein av elevane. Han vert også omtalt med skjellsord, og Lærer I omtaler dette dømet i same andedrag som problem rundt elevar som kallar andre elevar for «neger» og «pakkis». Det vert også trekt fram at elevane som ekskluderer ofte kamuflerer haldningane sine gjennom å omtale dei som prinsipielle standpunkt og med ein distanse til eleven som vert ekskludert gjennom prinsipp om at norskheit berre tilhøyrrer ei gruppe med ytre kjenneteikn. Desse elevane har ei smal oppfatning av kven som er å rekne som norsk. Grunnen til at ein kan rekne desse stikka og langvarige prinsipielle diskusjonane om norskheit som høgreekstreme haldningar er at ein finn dei same haldningane og forståinga av kven som er norsk hjå kulturnasjonalistar, etnonasjonalistar og i identitærrørsla.

Det at ein elev også stadig vert kalla skjellsord og utdefinert frå både klassefelleskapen og den nasjonale fellesskapen gjennom prinsipielle (faglege) diskusjonar offentleg i klasserommet, ser for meg ut som mobbing. Lærar I påpeikar at eleven opplever situasjonen som vanskeleg. Dilemmaet her vert korleis ein støttar eleven som kjenner det vanskeleg å vere ein del av ein slik klasse. §9A gjev læraren plikt til å gripe inn og motarbeide krenkinga så langt det let seg gjere (Opplæringslova, 1998, §9A). Når mobbinga eller haldningane vert kamouflert som prinsipielle diskusjonar i samfunnsfag, vert haldningane også vanskelegare å slå ned på.

#### 4.1.2 Våpenbruk

Den andre kategorien eg har vald å trekke fram frå datamatrealet er våpenbruk. Eksplisitt stønad til våpenbruk gjer seg i hovudsak gjeldande i forteljinga til Lærar II om ein ny elev som kom inn i 9. klasse, og som viste tydeleg stønad til bruk av våpen for å forsvare seg mot mindreverdege grupper. Våpenbruk gjer seg også gjeldande i eit av døma til Lærar III i sinnet til elevar mot Oslo/Utøya-terroristen. Lærar I fortalde også om våpenbruk, men her tok våpenet ei mindre trugande rolle. Jakt vart omtala som ein haldningsoverføringsarena i lokalmiljøet, og våpenet vart omtala som eit samlingspunkt på tvers av generasjonar. I det siste dømet er det derimot ikkje våpenet som vert det farlege, men haldningane. Lat oss sjå nærare på det. Vi tek til hjå Lærar II.

- *Ja. Eh. Eg veit ikkje heilt korleis eg skal begynne. Eh. Vi hadde ein elev som var veldig for våpenbruk. Han meinte alle burde ha tilgang til våpen for å forsvare seg mot mindreverdege grupper i samfunnet. Svartingar, jødar, homofile. Det var hans ord, ikkje mine.*
- *Sjølvsagt.*
- *Han kom ny inn i 9. klasse frå (land i Europa). Det kom opp i ein engelsktime for vi hadde eit tverrfagleg opplegg om våpenbruk i USA. Vi gjekk inn på tema som school shootings, terror, legalisering, og etikk. Så det starta med at han spurde kvifor USA hadde så mykje meir liberal våpenlov enn det Noreg har. Vi diskuterte opphavet til denne lovgjevinga i plenum og kom fram til at mykje at lovgjevinga handla om å beskytte seg sjølv. Det kom fram at han meinte det var veldig viktig å ha våpen for å beskytte seg mot dei mørkhuda gjengane. Han hadde ei klar rasistisk haldning.*

Det som vart løfta fram i forteljinga til Lærer II var for det første haldninga eleven hadde til våpenbruk. Eleven ønska ein lovgjevning som minna meir om den amerikanske våpenlovgjevinga. Det andre ho umiddelbart løfta fram var haldninga hans om spesifikke grupper som mindreverdege i samfunnet, og som grupper ein burde kunne beskytte seg mot med våpen. Eg la også merke til eit klart ubehag hjå Lærer II gjennom intervjuet. Ho distanserte seg umiddelbart frå eleven sin omtale om svarte, jødar og homofile som mindreverdege grupper, for å tydeleggjere at dette var haldningar ho ikkje delte. Rasismen hjå eleven er også knytt til at ein gjennom eit våpen burde kunne beskytte seg mot dei mindreverdege gruppene. Viljen til vald er med andre ord indikert.

I Lærer III si forteljing er viljen til vald retta ei anna retning. Viljen til vald er her retta spesifikt mot Oslo/Utøya-terroristen, som har blitt drapstua av medfangar trass i eit fengselsopphald som har vore i tilnærma total isolasjon frå andre fangar (Moltubak, 2016). Politikarar som Hadia Tajik har også vedgått at ho hadde føretrekt om Oslo/Utøya-terroristen døydde, men støttar ikkje dødsstraff (Aune, 2014). Det å ytre stønad til terroristen si død er såleis ikkje uhøyrtd tidlegare.

- *Har du døme på andre situasjonar?*
- *Ja. Vi diskuterte Anders Behring Breivik i samfunnsfag. Det var fleire som hadde sagt at dei hadde skutt han om dei hadde sett han. Då vart det ein samtale om bearbeiding av sinne, og at det er greitt å vere sint, men at det er eit veldig langt skritt å drepe eit anna menneske. Det å seie at ein skal ta livet av folk er ikkje greitt. Ein må gje dei andre tilnærmingar til temaet.*

Viljen til vald er retta mot ein spesifikk person. Fleire elevar hadde sagt at dei ville skutt Oslo/Utøya-terroristen, om dei hadde sett han. Lærer III understrekar tydeleg at det er ugreitt å seie at ein skal ta livet av eit anna menneske, og ønska å nytte høvet til å gje elevane andre måtar å vere sint på, utan at det var knytt til vald. Å ønske ein høgreekstrem terrorist død er ikkje ei høgreekstrem haldning, men det er ei ekstrem haldning. Om vi vender blikket tilbake til Lars Gule sin ekstremismedefinisjon er det ekstreme kjenneteikna av det som er utanfor det normale, eller allment aksepterte (Gule, 2012). Å seie at ein hadde skutt eit anna menneske kan ein difor rekne som ekstremt. Lærer III nytta det også som eit døme på udemokratiske haldningar som hadde kome til syne i klasserommet hans.

Lærer I sitt døme på våpenbruk skil seg frå dei to andre. Dømet inneheld ikkje vilje til vald mot andre menneske, men våpenet og våpenbruken fungerer heller som ein samlingsarena for haldningar.

- *Ein går på jakt saman med far og bestefar og onklar når ein er 10-12 år og så er det den sjargongen der som dei tek med seg.*

Våpenet i dømet her vert ikkje løfta fram som noko farleg. Det er haldningane elevane får med seg frå generasjonsfellesskapen i jaktmiljøet som vert løfta fram som det farlege. Jakta vert sett opp som ein arena der usunne, udemokratiske og rasistiske haldningar vert delt vidare mellom generasjonane. I kontrast til dei to andre døma er våpenet meir i bakgrunnen av trusselbiletet, sjølv om det er veldig til stades. Våpenet er berre farleg for dyra som vert sikta på, medan haldningane som vert overført under aktiviteten er det som er farleg for skulemiljøet, og difor er det verd å ta tak i. Haldninga, seier Lærer I, er likevel vanskelegare å arbeide med, for den kjem frå ein stad utanfor skulen. Han peikar også på at generasjonsfellesskapen på bygdene, i kontrast til byen, gjer at haldningane har lettare for å gro fast.

## **4.2 Heim og haldning**

Det var eit punkt lærarinformantane mine var forholdsvis einige om. Mykje av haldningane kom heimanfrå. Haldningsoverføringa spenner seg frå uttalingar i heimen, til familie sine ytringar på sosiale medier, som eksemplifisert i dømet under språkbruk.

Lærer II var kort i statueringa si:

- *Kvar hadde du inntrykk av at haldningane kom frå?*
- *Han hadde dei med heimanfrå. Frå foreldra eller kulturen der han kom frå.*

Gjennom forteljinga si om hendinga nytta Lærer II tid på å markere ein avstand mellom haldningane den europeiske innvandrarane som kom inn i klassen, frå eigne haldningar og resten av klassen sine haldningar. Det var ein multikulturell klasse der over halvparten av elevane hadde andre kulturelle bakgrunnar, og var første eller andre generasjons innvandrarar. Klassen vart av henne beskriven som ein «fargeblind» klasse der elevane såg vener og ikkje hudfarge. Dette vert sett opp som ein kontrast mot eleven som kom inn i 9. klasse som ny, med

ytterleggående haldningar og stønad til bruk av våpen i sjølvforsvar mot visse grupper. Haldningane måtte difor kome frå heimen hans eller kulturen hans. For haldningane hørde ikkje til i klassen.

Lærer III statuerer at haldningane tek til i heimen, men kan verte forsterka frå andre hald:

- *Kvar har du inntrykk av at ideane kjem frå?*
- *Mykje av det kom nok frå oppveksten, og så vert det forsterka av «fake news». Fleire av dei hentar informasjonen sin frå nettstader med eit sterkt bias som Nyhetsspeilet eller Human Rights Watch. Så det startar ofte i heimen, og så finn ei nye kjelder som støttar eller forsterkar det dei allereie meiner. Internett spelar ei stor rolle.*

Han trekk inn rolla til internett i tillegg til heimen. Det vert også naturleg ut frå elevsituasjonen og elevgruppa han omtaler. Han omtaler incels spesifikt som er ei gruppe med sterk tilknytning til internett, i tillegg til rasistiske og mannsjåvinistiske haldningar han meiner finst i alle klasserom. Sidan han omtaler ei gruppe med hovudsete på internett, kan ikkje desse haldningane utelukkande kome frå heimen. I byrjinga av intervjuet trekk han også inn ein spesifikk person, Jordan Peterson, som inspirasjon til haldningane. Lærer III sa Jordan Peterson heldt foredrag på YouTube om at det er store vesensskilnader mellom kvinner og menn, og at Peterson talte for tradisjonelle kjønnsrollemønster, og at dette hadde treft ei nerve hjå eleven. Jordan Peterson er ikkje knytt direkte til incel-miljøet, og informantan nemner Peterson separat og legg til at eleven hadde haldningar som peika mot incel-miljøet. Hjå Lærer III kjem haldningane altså frå heim og internett. Særskilde personar med stor følgarskare, som Peterson, understrekar eit miljø på internett og spesifiserer det meir.

Lærer I hadde også eit samansett felt av haldningsopphav, mein heim og vaksne førebilete kom opp gjennomgåande. Internett kom også opp, men haldningane frå internett vart ofte tilskrive vaksenpersonar i nærmiljøet til eleven som ytra seg på Facebook, eller til nærfamilie som oppsøkte sider som Document.no og som ut frå eleven si forståing hadde nådd ei grei forståing av Islam, trass kjeldene desse personane hadde nytta.

- *Kvar har du intrykk av at ideane kjem frå?*

- *Eg trur det er heimanfrå. Veldig ofte heimanfrå eller at det speglar noko dei har opplevd sjølv. Og så klart, noko av det kan vere kulturelt. Av og til får eg ein ide om at om du kjem frå Polen, eller Estland, eller Litauen eller andre, så er det ikkje sikkert at det er noko meir eller mindre rasisme i forhold til Islam eller i forhold til mørkhuda personar då. Men det kan jo vere ein fordorm eg har då. Eller ei erfaring. Men den generasjonen over, dei er nok mykje verre, og det er klart at her skulen ligg er det eit område med mykje jakt, mykje primærnæring. Fellesskapen er på tvers av generasjonar. Ein går på jakt saman med far og bestefar og onklar når ein er 10-12 år og så er det sjargongen der som dei tek med seg. Så eg trur det er den viktigaste forklaringa.*

Lærer I peikar her på heim som årsak. Han trekk fram kultur for rasisme og islamofobi frå spesifikke land, og understrekar at dette kan vere ein fordorm han har sjølv. Samstundes trekk han i stor grad fram dei same haldningane overført i etnisk norske familiar på tvers av generasjonsfellesskapen på bygda. Generasjonsfellesskapen fungerer i denne konteksten som ein effektiv haldningsoverfører i bygdemiljøet. Han trekte fram i denne samanhengen at dei i byen sikkert ikkje hadde same grada av haldningsoverføring som på bygdene, sidan ungdom er meir saman med annan ungdom i fritida enn på bygdene. Skal ein tru dei to andre informantane, kan ein ikkje avskrive heimen som haldningsoverfører i by/ bynære område heller. Det spesifikke bygdekulturelle fenomenet som vert trekt fram er jakt- og fiskekulturen. Her finst det ein samlingsarena for medlemmer av familien på tvers av generasjonslinjene. Lærer I trekk også vidare fram eit håp for denne generasjonen enn til dei tidlegare. Vidare i intervjuet understreka Lærer I fleire gongar at han hadde eit veldig håp for denne generasjonen elevar samanlikna med haldningane til generasjonane over.

- *Eg trur ikkje verda vert ein betre stad med Facebook. Tvert i mot. Og så er det slik at det er ein del vaksne som skriv ting dei ikkje hadde sagt eller stått for elles. Dei har ein relasjon til nokre av desse ungdomane, det kan vere ein bestefar eller far eller noko slikt, som bidrar til å legitimere både språkbruk og haldningar som vi hadde klart oss godt utan.*

Gjennom intervjuet returnerer stadig Lærer I tilbake til vaksenpersonar i nærmiljøet rundt eleven som aktørar som legitimerer haldningar for eleven. Facebook vert her trekt fram som ein

av arenaene. Der Lærer III trekk fram internett separat frå heimen som ein annan haldningsarena, sameiner Lærer I dei to i å trekke fram framferda til vaksenpersonar og førebilete for eleven på internett. Heimen strekk seg ut i internett. Han omtaler også framferda til dei vaksne på internett i kommentarfeltkulturen som at dei skriv ting dei ikkje hadde sagt eller stått for om det ikkje skjedde på internett. Denne framferda på internett ser Lærer I på som legitimerande på framferd og utalingar elevar kjem med på skulen. Han trekk også fram eit døme på ein situasjon der ein nær relasjon si framferd på nett har kome inn i oppgåveskrivinga til ein elev.

- *Eg har eit døme med ein som skulle skrive ei oppgåve om Islam. Og så ringte han til bestefaren sin, fordi han var heilt sikker på at bestefaren hadde kjempegod kunnskap om det. Og når du finn litt ut om den bestefaren, så ser ein kvar han hentar kjeldene sine frå, og kor einsidig det er. Det er ein som sit og finn negative oppslag om kriminalitet, og som hentar kjeldene sine i beste fall frå Hege Storhaug og Human Rights Watch, og som deler ein del slike saker. Mellom anna frå Document.no, og blandar inn sånn kvasi-intellektuelle betraktningar. Og det er klart at på det her barnebarnet så står det fram som ein som veit kva det verkeleg handlar om og som er veldig tydeleg og sånn, og synst det er ein fin makker å ha med seg i sånn oppgåveskriving då. Så det synst eg er ubehagelig.*

Lærer I peikar her på eit ubehag ved å møte slike haldningar presentert som fakta i nærmiljøet. Bestefaren vert sett på som om han har peiling av eleven, fordi bestefaren ofte uttaler seg om temaet. Det verkar heller ikkje som nokon i nærmiljøet korrigerer påstandane bestefaren kjem med, så eleven oppfattar han som ein med inngåande kunnskapar om Islam. Haldningar i heimen blør såleis inn i skulemiljøet. Ubehaget Lærer I kjenner på kan både stamme frå at situasjonen var uventa, og at den oppstod i klasserommet, men hadde opphav på utsida. Det kan også stamme frå at Lærer I, gjennom å korrigere eleven, også hamnar i opposisjon med ein person eleven ser opp til. Eleven vert difor ståande mellom ein lojalitet til bestefaren sin, og ein fasit presentert på skulen av ein fagperson som seier noko anna.

Informanten min frå politiet var på si side meir forsiktig i møte med eit spørsmål om haldningane stamma frå heimen. Eg spurde han direkte om dette, fordi fleire av dei andre

informantane mine hadde trekt heimen fram som årsak til høgreekstreme haldningar. Informanten min frå politiet tok til med å understreke at avdelinga hans aldri hadde sett inn tiltak mot foreldre på bakgrunn av elevar som hadde blitt sendt inn til dei hadde. Desse tre utsegna hans understrekar synet hans på spørsmålet:

- *Meiningar oppstår ikkje i eit vakum. Det kan vere foreldre i nokre tilfelle, men også andre vaksne.*
- *Vi har ikkje sett inn tiltak på foreldra på bakgrunn av borna, men vi ser i mange saker at det er vaksne rundt som har dei same meiningane.*
- *Det er ulik grad av vaksenkontakt mellom dei vi har inne. Foreldra er jo framleis tettast på borna, og det gjeld jo mange ting. Vi der det i forhold til annan type kriminalitet eller rus eller.. Ingen av desse haldningane oppstår av seg sjølv eller i eit vakum. Og nokon ting kan vere reaksjonar på det foreldra meiner. Det kan vere det stikk motsette, så at det er ein del av biletet er heilt klart.*

Etter desse utalingane gjekk informanten min vidare til å snakke om jamnaldrande som hadde dei same haldningane, korleis ein lettare kan finne meningsfellar på internett, og at det oftare var vaksne førebilete som vart trekt fram som haldningsoverførarar enn foreldra, særleg om haldningane oppstod i opposisjon til meiningar foreldra hadde. Eg opplevde informanten frå politiet som meir forsiktig i kvar han tilskreiv opphavet til haldningane enn det lærarinformantane var. Dette kan handle om at informanten frå politiet hadde fleire saker å referere til med større alvorlegheitsgrad enn det lærarane eg snakka hadde erfaring med. Det er nok vanskelegare å generalisere når ein ser alt. Ut frå stillinga han står i er det kanskje heller ikkje ønskeleg å generaliser for mykje, for då kan ein få blindflekkar, og oversjå saker. Politiinformanten får heller ikkje inn saker der ikkje-valdelege sider ved høgreekstreme haldningar er det som kjem fram. Differansen i ansvarsområda til dei to yrkesgruppene viser seg difor fram i dette dømet.

### **4.3 Korleis vart elevane møtt?**

Dette er delen der eg ser konkret på lærarane sine beskrivingar av korleis dei møtte dei høgreekstreme haldningane til elevane. Denne kategorien har eg delt opp i kodane Samtale,



Plenumsarbeid og Sanksjonar. Dette reflekterer dei to innfall i lærarane sine strategiar i møte med elevar med høgrekstreme haldningar, slik dei la det fram sjølv.

### 4.3.1 Samtale

Samtale vart trekt fram som eit verkty både av lærarinformantar og av informanten frå politiet. Særleg Lærer I, som er rådgjevar i tillegg til å undervise, trakk fram samtale som eit viktig verkemiddel i møte med udemokratiske haldningar eller støtande utalingar.

- *Det vi har å tilby først og fremst er samtalar. Kongen sa vel det i ein nyttårstale for ikkje så mange år sidan, at dei som seier samtalar er puslete tiltak, sei har liksom ikkje forstått det. Det er eit veldig sterkt tiltak eigentleg. Det kan både vere veldig konfronterande og veldig inngripande. Så det er det eg trur vi oftast gjer når vi får tak i sånt. Og så forsøker vi å få tak i kva som er det underliggjande her.*

Lærer I tek seg her tid til å understreke effekten av samtale som verkemiddel. Han gjev samtalen som verkemiddel i møte med intolerante haldningar status gjennom å referere til ein nyttårstale Kongen hadde for nokre år sidan. Vidare forklarar han kva samtalen kan vere, og kva funksjon den har i arbeidet deira. Han seier vi, for han er ikkje den einaste rådgjevaren på skulen. Føremålet med samtalen vert å søke etter det som ligg bak utalingane.

- *Vi har nesten til gode å finne ut at det ligg kun ideologi her. I slike samtalar så openbarer det seg jo ofte at det ligg eit eller anna bak, enten at det er haldningar som kjem heimanfrå, eller at det er usikkerheit på om ein vert klassens klovn om ein får nokre reaksjonar frå resten av klassen når ein snakkar sånn.*

Samtalen vert her eit viktig verkemiddel til å undersøke og forstå. Han understrekar at han framleis har til gode å finne tilfelle der det berre er snakk om ei ideologisk overtyding, utan at eleven har andre problem å stri med som gjer at eleven handlar annleis. Dette kan minne om Christer Mattson si tilnærming som han omtaler i artikkelen «Empatisk nyfikenhet - att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet.» Der tek Mattsson tak i andre underliggjande problem i dei hatefulle utalingane frå elevane som kjem med hatefulle utbrot i klasserommet, som til dømes å ta tak i at det må vere vanskeleg for eleven å tenke at alle dei andre i

klasserommet ser ned på han (Mattsson, 2019, s.30). Empatien vert for Mattson ein døropnar til å snakke meir om haldningane til eleven.

- *I dei to-tre kanskje mest, eh, tydelege tilfella så har det vore ein eller annan som har hatt ei form for utanlandsk bakgrunn sjølv. Det kan vere frå Aust-Europa, eller slik som han eg tenkte på som var litt sånn liksom-ideologisk forankra. Han hadde aksent for han var frå (europeisk land) eigentleg. Han kjende litt på korleis det var å vere annleis og ha nokre lydar som ikkje var heilt like som dei andre. Så det blir jo å finne ut om ein driv å kompensere for det ein sjølv synst er vanskeleg.*

Her forbinder Lærer I høgreekstreme haldningar og ideologiar til utanforskap. Om eleven kjenner på eit utanforskap i form av å kome frå eit anna land, kan dei i følge opplevingane til Lærer I kompensere med å kome med intolerante haldningar ovanfor andre elevar som ser meir annleis ut enn dei sjølve. Lærer I kjem med eit døme på ein elev som har kome til skulen frå eit anna europeisk land, og som kjenner på utanforskapet fordi han snakkar meir gebrokkent norsk enn dei andre elevane.

Å søke etter underliggjande årsaker gjennom samtale er ikkje eksklusivt for rådgjevarar. Informanten min frå politiet la særleg vekt på samtalen som eit viktig verkemiddel for å undersøke om elevar som var meld inn til dei gjennom bekymringsmeldingar, var deira oppgåve, og om vilje eller stønad til vald var tilstade hjå eleven.

- *Det som er det viktigaste verkemiddelet i alt førebyggjande arbeid er det vi kallar bekymringssamtalen. Vi kallar det også gjerne for ein avklaringsamtale, men det går jo ut på det same. Vanlegvis vert samtalen gjennomført hjå oss i politiet, for det er vi som inviterer. Eller politiet har hjemmel til å kalle inn, altså seie at du må møte til bekymringssamtale, men også moglegheit til å invitere.*

Som Lærer I, understrekar Politi I den vikege oppgåva samtalen har. Han understrekar også at politiet i stor grad inviterer eleven inn, og at samtalen vert gjennomført hjå dei i politiet, sidan det er dei som inviterer.

- *Når vi inviterer har vi ikkje moglegheit til å tvinge dei til å møte opp, for det har ikkje skjedd noko straffbart. Og i mange tilfelle, det kjem jo an på alder då, men når det er snakk om ungdom i skulen vil ein ofte ha med foreldra.*

Her understrekar Politi I grunnen til at dei inviterer. Dei kan ikkje tvinge eleven til å møte opp, sidan det ikkje har skjedd noko straffbart. Om eleven er mindreårig, vert også foreldra invitert inn.

- *Det er ein avklaringsamtale for å få mest mogleg informasjon, og oppgåva vår i dette er å finne ut: Er dette noko politiet bør vere bekymra for? Og då er det jo å spørje. Dersom dei har kome med ei ytring eller eit eller anna sånn; kvar er det dei har fått inspirasjonen til dette? Kvar har dei plukka opp desse tankane? Er det nokon dei kjenner? Er det på nett? Eventuelt: Kva for nettsider? Litt sånn. Vi kjenner til mykje av dei frå før, sånn alt etter kva for svar som kjem, vil det jo gje ein peikepinne om kvar i landet det ligg. Og så kan ein utforske den ideologiske forankringa, men fokuset hjå oss er eit ønske om å finne ut av om det er risikofaktorar hjå personen som gjer at ein kan frykte at personen vil bruke vald. Og det er jo heilt andre spørsmål igjen enn det ideologiske.*

Her viser Politi I til kva funksjon samtalen har. Som hjå Lærer I, ligg fokuset på kva som ligg under ytringane eleven har kome med, eller kva som ligg bak andre ting som har førd til bekymringa. Funksjonen i samtalen hjå Politi I er derimot å finne ut om eleven er deira oppgåve eller ikkje, og om eleven eventuelt er farleg for samfunnet. Dette vert funne ut gjennom spørsmål, og Politi I la vekt på vidare at dei var opne frå byrjinga om kva som var funksjonen med samtalen. Dette speglar utalingar i NKVTS-rapporten (Førde & Andersen, 2018).

#### **4.3.2 Plenumssamtale**

Lærarinformantane mine trakk fram tilfelle der haldningsarbeidet skjedde i plenum i klasserommet. Dette gav særleg utslag hjå Lærer II og Lærer III. Eg har allereie vist til Lærer III sin plenumsreaksjon på utalingar frå elevar som sa dei hadde skote Oslo/Utøya-terroristen om dei hadde sett han i delen om våpenbruk. Lærer III viste til at det var ei ugrei haldning, og at det vart arbeidd i plenum om å gje elevane betre måtar å vere sinte på enn å ønske å drepe eit anna menneske. Dette er eit plenumsarbeid retta mot ekstreme haldningar. Arbeidet i dømet til

Lærer III skil seg likevel frå plenumsarbeidet i klassen til Lærer II. For i klassen til Lærer II var det berre ein elev som var aleine om dei høgrekstreme haldningane.

- *Kva skjedde vidare?*
- *Det opna for ein klassesamtale og han fekk eit massivt motsvar frå resten av klassen. Dette var ikkje greitt. Eg tenker tilbake på den klassen som ein veldig fin klasse. Det var ein fargeblind klasse. Rundt ein tredjedel etnisk norske, og resten var første eller andregenerasjons. Ein elev uttalte ein gong at han ikkje kjente nokon innvandrarak sjølv om klassesamansetninga var som den var. Det eleven såg var klassen sin. Vener.*

I dømet her ser vi avstanden som vert skapt mellom klassen og den nye eleven. Haldningane til den nye eleven fekk eit massivt motsvar, og klassen tolte ikkje haldningane den nye eleven hadde. Om ein skal trekke ein teoretisk parallell er Karl Popper nærliggjande. Klassen viste gjennom samtale og debatt kvifor haldningane til den nye eleven var ugreie. Samstundes kan ikkje den nye eleven ha kjend seg så velkomen i klassen sin. Gjennom intervjuet omtalte Lærer II eit narrativ med ein avstand mellom den multikulturelle «fargeblinde» klassen der alle såg vener og ikkje farge, og den nye intollerante eleven med dei fæle haldningane.

- *Kva var di rolle som lærar i dette? Korleis vart han møtt?*
- *Eg var ordstyrar og prøvde å balansere det, og så kom klassen fram til at det ikkje var greitt. Vi hadde veldig gode diskusjonar. Eg prøvde å ikkje gjere han til skurk, så eg viste også dei andre elevane hans side. Syna hans kom jo frå ein stad. Dei var ikkje ugrunna eller lite gjennomtenkte. Så eg måtte ta tak i grunntanken som skapte rasismen(...) Eg trur ikkje han hadde problem med farge i seg sjølv, men der han kom frå forband dei svarte med kriminalitet.*

Her tek Lærer to ei rolle som meklar mellom klassen på den eine sida, og den nye eleven på den andre sida. Dette vart gjort, i følge Lærer II, for at det ikkje skulle bli ein «alle mot ein»-situasjon. Ho viser også til at ho forsøkte å få klassen til å forstå at haldningane til den nye eleven verken var grunnlause eller lite gjennomtenkte. Dei kom frå ein stad. I diskusjonane vidare rundt fengselssystemet i USA, og den ujamne inkarsereringa av svarte, viste Lærer II til at den nye eleven såg den same urettferda i systemet som dei andre elevane, og at idealismen hans for kva som er eit rettferdig samfunn ikkje skilde seg stort frå dei andre elevane.

Haldningsarbeidet i plenum gjekk gjennom alle dei seks vekene det tverrfagelege opplegget varte.

Lærer III omtaler haldningsarbeid i plenum på meir generelt grunnlag. Han hadde også eit breiare spekter med tema enn Lærer II, som berre fokuserte på forteljinga om den eine eleven. Lærer III arbeidde, som nemnd, i plenum med haldningar rundt sinne mot Oslo/Utøya-terroristen som kom til uttrykk gjennom trugsmål. Han peikte også på at om det kom fram mannsjåvinistiske eller rasistiske haldningar i timane hans, så var dette haldningar som vart teke alvorleg, og arbeidd med i timane. Våpenet mot haldningane var kjeldekritikk.

- *Eg er samfunnsfaglærer. Då har eg eit mandat. Det eg jobbar mest med i timane mine er kjeldekritikk. Vi ser på falske føresetnader og dårleg informasjon, og vi tek tak i det. Om det er noko eg vil at dei skal sitte att med etter at dei er ferdig, så er det kjeldekritikken.*

Her er Lærer III svært oppteken av mandatet sitt som samfunnsfaglærer. Han omset dette mandatet til kjeldekritikk, og å lære elevane han har i å skilje den dårlege informasjonen og dei falske føresetnadene frå dei gode kjeldene. Han trakk også fram omgrepet «fake news» fleire gongar gjennom intervjuet i referanse til tida vi lever i, og det å lære elevane å eksistere i ein informasjonskvardag som er mindre oversikteleg enn tidlegare. Plenumsarbeidet hjå Lærer III vert her å fortløpande ta tak i det han kallar falske føresetnader og dårleg informasjon, og lære opp elevane i korleis dei skal navigere informasjonskvardagen på ein betre måte.

### **4.3.3 Sanksjonar**

Eit anna døme på korleis lærarar fleire lærarar møter ein elev med udemokratiske haldningar, finn vi hjå Lærer III. Gjennom forteljinga si viser han til spenninga mellom korleis kollegaene hans møtte eleven med incel-haldningar, og korleis han sjølv møtte eleven.

- *Det kom fram i ein engelskstil der han la fram kvifor kvinner ikkje skulle ha stemmerett. Og då møter du jo eit dilemma. På den eine sida må du sjå på det faglege i teksten, og på den andre sida må du vurdere kor vidt skulen skal ha eit verdsett som skal vere overordna i denne situasjonen. Eleven sa sjølv at han sikkert kom til å få ein skikkelig dårleg karakter på stilen, for det var det han pleidde å få når han kom med denne typen haldningar i innleveringsarbeid. Så*

*eg tok ei vurdering og gav han tilbakemelding på kjeldekritikk. Eg viste han kva for argument som hang dårleg saman, og kva som var dårlege kjelder. Og eg gav han tilbakemelding på kva som var faktafeil. Alt i alt fekk han ein ganske god karakter. Han var veldig sterk i skrifteleg engelsk.*

Denne forteljinga minner om forteljinga frå introduksjonen, der ein lærar spør kva ho skal gjere med eleven som er fagleg sterk, men kvar gong det opnar for eigne refleksjonar, så kjem det høgreekstreme haldningar. Og kva gjer ein med den fagleg sterke guten som har udemokratiske haldningar? I dømet Lærar III kjem med, finst det to innfall. Dei andre lærarane, som eleven fortel om, pleier å trekke han i karakter fordi han har «feil haldningar.» Som utanforståande veit eg ikkje om vurderingskriteriene til lærarane som har trekt i karakter dekkja «gode haldningar,» men personleg har eg aldri hatt det i mine. Sanksjonen dårlegare karakter rettar seg difor direkte mot haldningane til eleven, for å vise skulen sine verdiar. Det var dette dilemmaet Lærar III også sette opp sjølv før han fortalde om situasjonen. Lærar III valde å gå ein annan veg. Dette kan ha fleire årsaker. For det første sit Lærar III med eit sett opplysningar som dei andre lærarane kanskje ikkje hadde. Han veit at sanksjonen med karakterdump ikkje verkar på eleven, fordi eleven fortset å vise haldningane sine i innleveringsarbeid trass i sanksjonane. Den andre årsaka kan handle om klageretten. Om eleven klagar på karakterar som baserer seg på andre trekk enn det som står i vurderingskriteriene, vil dokumentasjonen for at dette er den rette karakteren eleven skal ha verte vanskeleg. For det tredje har Lærar III ein annan strategi som han pleier å nytte: Kjeldekritikk. Resultatet var Lærar III usikker på, det er ei pågåande sak.

#### **4.4 Takhøgd og endringar**

I denne delen tek eg for meg to overordna kodar som eg gjennom arbeidet har nytta for å ramme inn prosjektet. Det eg lurte på overordna då eg tok til var kva det var rom for å meine i norsk skule, og om haldningsarbeid med udemokratiske haldningar har ein effekt. Dette utforska eg gjennom å spørje om det var større eller mindre takhøgd for å kome med haldningar som avviker frå det normale i klasserommet enn elles i samfunnet, og om læraren opplevde ei endring hjå eleven som følgje av haldningsarbeidet dei sette i verk. Dette resulterte i kodane Takhøgd og Endring.

#### 4.4.1 Takhøgd

Eg spurde som sagt lærarane mine om terskelen for kva som er greitt å seie eller ytre er lågare eller høgare i klasserommet deira enn i samfunnet rundt. Spørsmålet var mest retta mot å avdekke kva for grad av aksept for udemokratiske ytringar som fanst i klasserommet, men sidan læraren samanlikna klasserommet med nærmiljøet, sa svaret til læraren like mykje om nærmiljøet som om eige klasserom. Spennet i svara kan illustrerast gjennom svara til Lærar III og Lærar I. Lærar III sitt svar fortsette narrativet om kjeldekritikk.

- *Føler du at du har større eller mindre takhøgd i klasserommet ditt enn i samfunnet rundt?*
- *Ja. Eller. Eg trur alle elevane kan seie det dei meiner. Det er lite fordømming på meininga. Det eg tek hardest i klasserommet mitt er kjeldekritikk. Eleven på ha skikkelege kjelder. Det er den lærdomen eg vil alle skal ta med ut av klasserommet.*

Lærar III understrekar her at alle elevane skal kunne seie det dei meiner. Meiningane vert etterprøvd gjennom kjeldene som vert nytta for å danne meininga. Takhøgda Lærar III opplever at han har i eige klasserom vert ei vidareføring av kva ideal Lærar III har for undervisninga, og kva han ønsker elevane skal ta med vidare frå timane hans.

- *Er terskelen for det som er uakseptabelt lågare eller høgare på skulen?*
- *I forhold til?*
- *I forhold til resten av samfunnet rundt?*
- *Akkurat i dette området vil eg seie at terskelen er mykje lågare. Eg trur at vi irttesetter elevane på ting ein ikkje kunne irttesett foreldra på. Og slik tenker eg at det skal vere, fordi skulen skal vere ein stad for allmenndanning, og ein stad for opplysning. Men det er kanskje spesielt i dette området vi finn oss i då. Trur eg. Her er det veldig få innflyttarar, veldig få muslimar, og dei få som kjem dei får. Ja.*

På overflata verkar svaret til Lærar I svært ulikt frå svaret til Lærar III. Lærar I svarer terskelen er lågare. Han grunnjev dette i haldningane som finst i nærmiljøet, og i korleis innflyttarar og muslimar vert behandla av folk i området, kanskje særleg av foreldregenerasjonen til elevane. Den type haldningar, og den type behandling av andre menneske, vert ikkje akseptert på skulen,

fordi skulen skal vere ein stad for allmenndanning og ein stad for opplysning. Lærar III fokuserte ikkje stort på miljøet rundt skulen, så eg kan gå ut frå at Lærar III ikkje hadde dei same utfordringane og haldningane å arbeide med frå nærmiljøet. Dette gjev Lærar III eit større rom til å la elevane prøve ut meiningane sine i større grad enn i eit klasserom som Lærar I sitt, der dei rasistiske eller udemokratiske meiningane vert reproduisert frå allereie eksisterande kjensler i nærmiljøet.

Informanten min frå politiet kom også med ei personleg meining om kva for utalingar det bør vere rom for i klasserommet.

- *Å ytre ekstreme meiningar, eller meiningar som er utanfor normalen i klasserommet, det tenker eg, og er oppteken av å formidle, at det må vere rom for.*

Informanten meiner her at klasserommet skal vere ein utprøvingsarena for meiningar. Han set også eit mål om eit stort rom, med høg takhøgde, i klasserommet. Dette fortset narrativet Politi I heldt gjennom intervjuet og ytringsfridom, og korleis folk har lov til å meine veldig mykje. Målet for klasserom til Politi I er eit fint mål, men om ein samanliknar utalinga hans med utalinga til lærarinformantane, så har ikkje Politi I si utaling eit oppsedingsaspekt. Utalinga handlar berre om ytringsfridom, og ikkje om det som skjer etterpå.

#### **4.4.2 Endring**

Eg spurde lærarinformantane om dei såg ei haldningsendring hjå elevane som følgje av haldningsarbeidet. Lærar II si utaling var prega av uvisse.

- *Eg trur haldningane hans mildna litt. Det tok lang tid. Vi brukte seks veker på prosjektarbeidet., men eg såg ei slags betring. Som sagt kan det hende at han berre slutta å vise haldningane sine. Han kan ha dei fortsatt. Vi har han jo ikkje lenger.*

Lærar II veit ikkje om arbeidet hennar verka. Ho ser to alternativ. Enten så mildna haldningane til eleven eller så vart han flinkare til å skjule haldningane. Ho viser også til at ho ikkje kan undersøke dette, for eleven går der ikkje lenger.

- *Ser du ei endring hjå elevane?*



- *Hjå nokre av dei. Dei som blir flaue endrar seg ofte. Om dei kjenner skam over å ha dei haldningane tek dei det oftast til seg. Andre føler at det dei meiner er riktig. Dei er ikkje flaue over meininga si. Dei er det vanskeleg å sjå ei endring hos.*

Lærer III viser her til flauhet som katalysator for endring. Haldninga har ikkje sett seg enda. Om eleven har ei overtyding om å ha rett, er endring derimot vanskeleg. Dette understrekar poenget til Mattsson og Adler om at haldningsarbeid med udemokratiske meiningar må ta til tidleg (Mattsson & Adler, 2008).

## 5 Drøfting

I byrjinga av denne oppgåva kom det fram at Tore Bjørgo viser til, i rapporten «Høyreekstremisme i Norge» frå 2018, at det høgreekstreme miljøet ikkje lenger er rasistiske ungdomsgjengar, men vaksne (Bjørgo, 2018, s.11). Han peikar vidare på at førebyggingsmetodane som tidlegare var effektive, er mindre relevante for eit eldre høgreekstremt miljø (Ibid.). Funna mine peikar mot noko av det same. Då lærarinformantane mine vart bede om å drøfte årsaka til haldningane hjå elevane dei hadde med høgreekstreme haldningar, viste alle til heimen som opphav for haldningane. Nokre av dei trakk også inn internett som opphav og grobotn for haldningane, både hjå elevar og foreldre, men også for besteforeldre som også sat med dei same haldningane. Bjørgo peikar også på internett og sosiale medier som nye arenaer for det høgreekstreme miljøet (Ibid.). Som lærarinformantane mine derimot har vist, har ikkje aldersaukinga i det høgreekstreme miljøet førd til at høgreekstreme haldningar forsvann ut av skulen. Høgreekstreme haldningar er heller ikkje det det var. Lærarinformantane viser til få tilfelle med stønad til, eller vilje til vald. Haldningane som kjem til syne høyrer nærare til i kategoriar som etnonasjonalisme, kulturnasjonalisme, eller identitærrørsla. Mangelen på vilje til vald, medfører også at læraren står meir aleine i dette haldningsarbeidet.

Ein annan ting som differensierer høgreekstreme haldningar no frå tidlegare er at nye grupper har entra hatets arena. Desse nye utgåvene finst både med og utan valdssympatiar. Feltet ein skal førebygge er såleis meir uoversikteleg. Incels er eit døme på ei ny gruppe. Allmennheita vart først merksame på den i 2014 grunna åtaket i Isla Vista, California (Seltzer & Gedde-Dahl, 2019). Gruppa er lite forska på, og årsaka til at den er teke med her, er fordi eg hadde ein informant som hadde ein elev han knytt til incels. Tilgang til ei vanskeleg tilgjengeleg gruppe har såleis forma forskinga.

I denne delen skal eg fokusere på overordna dilemma i feltet. Først skal eg sjå på heimen som haldningsgenerator, haldningar tilskrive hjå den andre, og skulen si rolle som meningspoliti eller meningsarena. Deretter skal eg sjå på klasserommet som arena, og kva det er rom for i norsk skule.

## **5.1 Heimen som haldningsgenerator**

Det var ein tendens i svara til lærarinformantane eg snakka med, at dei peika på heimen som opphav, eller startpunkt for dei høgreekstre haldningane. Spennet i svara peika på heimen som alt frå det reine opphavet til haldningane, der kulturen dei kom frå støtta opp under syna, til at heimen kunne innehalde udemokratiske haldningar, som seinare vart forsterka eller spissa på internett. Opphavet til haldningane som ein stad utanfor skulen sin kontroll, skapte ein del ubehag, særleg hjå Lærer I. Han peika på at han kunne sette inn tiltak mot elevar, men ikkje mot foreldre eller besteforeldre som delte og legitimerte haldningane. Lærer II si tilskrivning av haldningane til heimen og kulturen til den nye eleven var også med på å skape ein avstand mellom haldningane til den nye eleven og klassen hans. Haldningsarbeidet sin suksess vart her vurdert ut frå om den nye eleven vart likare resten av klassen.

Endringa i opphavet til haldningane kan få ein problematisk innverknad på korleis ein handterer haldningane til eleven saman med heimen. Mattsson og Adler (2008) peikar på at samarbeidet med heimen om haldningane til eleven bør ta til så tidleg som mogleg i radikaliseringsprosessen. Samhandlinga med heimen er avgjerande for at haldningsarbeidet skal lukkast (Mattsson & Adler, 2008, s.24 & 69). Når heimen er opphav for haldningane, eller om heimen deler haldningane, kan ein miste dette leddet i førebyggjingsarbeidet. Om utvalet mitt er representativt for mange tilfelle, må ein tenke nytt om korleis ein gjer haldningsarbeidet i skulen og om korleis samhandlinga mellom heim og skule skal vere i desse tilfella. Om eleven vert ståande mellom heimen sine verdiar og skulen sine verdiar, vert dette ein svært vanskeleg situasjon.

Informanten min frå politiet var meir forsiktig med å tilskrive heimen ansvar for ekstreme haldningar. Det er verd å merke seg at sakene han møter i jobben sin er meir ekstreme enn sakene lærarane mine omtaler og deler opplevingar frå. Han hadde også mange erfaringar frå bekymringssamtalar der foreldra var tilstade fordi eleven som var innkalla var mindreårig. Alvoret og samhandlinga med heimen vart difor annleis. Opplevinga til Politi I var at foreldra tok situasjonen med stort alvor.

Informanten frå politiet la vekt på at ekstreme haldningar ikkje oppstår i eit vakum. Han tilskreiv haldningsårsaker til vaksne førebilete, vener, internett, og nære relasjonar. Inne i nære relasjonar finn ein også foreldre, men han oppfatta heimen i mindre grad som haldningsopphav

enn det lærarinformantane gjorde. Lærer I og Lærer III nemnde internett som kjelde til haldningsforsterking. Det var informanten frå politiet einig i. Politi I la vekt på at politiet har sider på internett dei held auge med, og som elevar innkalla til bekymringssamtale kunne bli spurd om dei hadde vore inno. Samstundes var Politi I svært tydeleg på kvar grensene til mandatet hans gjekk. Gjennom heile intervjuet var han tydeleg på kva for rolle han spelte i samfunnet, og kva han ikkje kunne eller ønska å sanksjonere ut frå rolla si. Her har lærarar ei meir samansett rolle i forhold til ytringar enn det politiet har. Politiet har klare avgrensingar sett i forhold til trusselbilette og vilje til vald. Situasjonsmangfaldet i saker som forpliktar at ein lærar skal gripe inn i vert difor større, særleg etter utvidinga til §9A (Opplæringslova, 1998, §9A).

Håpet om haldningsendring hjå dagens elevar var også eit narrativ sett saman med at haldningane kom heimanfrå. Lærer I la sterk vekt på dette. Innad i narrativet kan ein sjå at dei høgreekstreme haldningane vart tilskrivne eldre familiemedlemmer som overførde haldningane på generasjonsfellesskapsarenaer som jakt, fiske, og bygdefest. Haldningane vart også spreidde på Facebook og andre sosiale medier av dei eldre. Eit liknande generasjonsnarrativ, der dei eldre har dei usunne haldningane og dei unge står for framtidshåp, kan ein finne i mellom anna debatten rundt Skulestreik for klima. Streiken vart heldt i mars 2019. Tendensen i debatten gjekk enten til å latterleggjere initiativet til elevane (Randen & Fjeld, 2019) eller til å diskutere om elevane skulle få fråver for å møte opp (Midtskog, Holmes & Hvitmyhr, 2019).

## **5.2 Andre kulturar**

Eit anna funn var at fleire av lærarane tilskreiv dei udemokratiske haldningane til andre europeiske kulturar. Dette gjaldt i hovudsak her elevar som kom inn i klasseromma som første generasjons innvandrarar, og som det vart påpeikt av lærarane at kjende på eit utanforskap anten språkleg eller kulturelt.

Lærer I refererte til elevar frå Sentral- og Aust-Europa, og peika særleg på at desse haldningane kunne få utslag om eleven kjende på eit utanforskap språkleg, gjennom å snakke gebrokkent, eller kulturelt, gjennom å vere frå eit anna land der dei sosiale kodane ikkje er like. Det å forsøke å finne eit fellesskap med dei majoritetskulturelle elevane vart difor forsøkt gjennom å skilje mellom seg sjølv og andre innvandrarar som såg meir framandkulturelle ut. Lærer I sa dei mest

alvorlege tilfella av høgreekstreme haldningar han hadde erfart kom frå denne elevgruppa. Han påpeikte også sjølv at han kunne ha fordomar om at gruppa hadde høgare grad høgreekstreme haldningar på bakgrunn av tidlegare hendingar ved skulen hans.

Lærar II viste også til kulturen til den nye eleven når ho omtala opphavet til haldningane til eleven. Eleven var også her ein førstegenerasjons europeisk innvandrar. Narrativet distanserer seg frå rasismen, og beskyttelsesbehovet som Lærar II tilskriv kulturen i landet eleven kom frå, og haldningsarbeidet vert også eit integreringsarbeid der ho argumenterer for at eleven gjennom prosessen har blitt likare dei andre i klassen, eller i prinsippet var einig med dei andre. Kulturen vert her eit slags hinder eleven må kome seg over for å likne dei andre, og akseptere dei andre elevane i den multikulturelle klassen.

Med det sagt, hadde eg innimellom problem med å sjå skilnadene informantane ville fram til. Lærar I sin omtale av etnonasjonalistiske trekk i bygdekulturen, og frå heimen, skilde seg ikkje veldig sterkt frå kulturen til innvandrarelevane. Han omtalte dei europeiske elevane som meir ideologiske i tankegodset sitt, men understreka også at det aldri berre låg ideologi bak haldningane. Utanforskapet til elevane vart ein sentral del i forklaringsmodellen til læraren rundt årsakene til haldningane. Det same utanforskapet kan ein også spore i forteljinga til Lærar II. Eleven var ny, og han fekk understreka rolla si som utanfor i reaksjonen til resten av klassen på kommentarane hans.

Internett er også ein utanforkulturell arena, der ein kan møte andre frå ulike kulturar, nasjonar, og samanhengar. I dømet til Lærar III henta eleven mykje av inspirasjonen sin frå eit internasjonalt fenomen som Jordan Peterson, og frå andre sider på internett. Jordan Peterson vert i dette dømet ein felleskultur for dei som deltek på visse sider, men utanforkulturell for andre i kring eleven. Også Lærar I må handtere situasjonar som går på elevar eller relasjonar til elevane si åtferd og deltaking på internett. Det utanomkulturelle ved internett har på denne måten konsekvensar for skulen, undervisnings situasjonar, og for medelevar som ikkje deltek på dei same sidene som elevane som kjem med høgreekstreme haldningar i og utanfor klasserommet. Haldningar blør såleis ut frå internett utan at alle treng å delta på arenaer som støttar slike meiningar.

### ***5.3 Distanse***

Felles for årsakene lærarane har trekt fram for haldningane er ein distanse. Verken heim, annan kultur, eller internett er innanfor kontrollsona til verken lærarane eg snakka med eller skulen dei er tilsett ved. Den oppfatta avstanden til haldningsopphavet til elevane, var også noko eg ikkje venta å finne i samanheng med høgreekstreme haldningar. Dette handla sikkert mest om min eigen fordom til at denne distansen til haldningsopphavet ofte er ein forklaringsmodell nytta om ekstremismereformer som er tettare forbunde med minoritetskulturar, som radikalisert islamisme. Likevel er det ikkje ein urimeleg likskap. PST meldte mellom anna om at det er mange likskapstrekk mellom høgreekstreme og ekstreme islamistar i mellom anna utdanningsnivå, tilknytning til arbeidslivet, rus og kriminalitet (Krekling & Døvik, 2019). Det at skuldningar om at haldningane stammar frå heim, kultur og heimland også i visse tilfelle er felles, er difor ikkje urimeleg. Om samanhengen heim-kultur-haldning er representativ for eit stort utval, krev derimot vidare forskning med fleire deltakarar.

Distansen til haldningsopphavet skaper også utfordringar for haldningsarbeidet. Ein opplever heller konsekvensen av andre sine haldningar, enn å kunne gå nærare kjelda til haldninga. I tilfellet Lærer I beskreiv der ein elev fekk hjelp av bestefaren sin, kjem haldningane til bestefaren fram i elevarbeidet. Eleven hadde eit inntrykk av at bestefaren hadde god kunnskap om Islam, og ei innsikt i kva Islam eigentleg handla om. Lærer I sa ikkje om eleven delte haldningane til bestefaren, eller om han berre attgav dei, samstundes som distansen mellom Lærer I og bestefaren også skaper eit dilemma i haldningsarbeidet. Eleven vert stilt i skvis mellom skulen sine haldningar, og ein nær relasjon sine haldningar. Lærer I hadde i dette tilfellet verken moglegheit eller mandat til å setje inn sanksjonar eller irettesettingar retta mot bestefaren. Haldninga forsvinn difor ikkje, og kan ikkje bli teke tak i på same måte som om det hadde vore berre ein ungdomsgjeng som hørde til på skulen.

### ***5.4 Det opne klasserommet***

Kor opne skal klasserommet vere for slike ytringar var også ein ting eg lurte på. Informantane mine var av ulike oppfatningar i kring dette spørsmålet. Dilemmaet rundt kva som er greitt å ytre i skulen, og korleis ein skal møte desse ytringane er sentralt i behandlinga av dette temaet. Eg stilte også informantane mine eit spørsmål om kor stor takhøgde det er for utalingar i forhold

til området rundt, der dei vurderte rommet elevane deira hadde for å uttale seg. Politi I sa også sjølv at han var oppteken av å formidle at ekstreme utalingar, i form av utalingar som var utanfor normalen, måtte det vere rom for i skulen. Politi I si utaling kom i samanheng med at avdelinga hans hadde hatt inne ein del elevar som hadde kome med ekstreme utalingar, men som følgje av bekymringssamtalar ikkje vart vurdert som på ein radikaliseringsveg sidan elevane ikkje uttrykte stønad til bruk av vald.

Lærer I sa takhøgda i klesserommet hans, og på skulen elles var lågare enn i lokalsamfunnet. Dette grunn gav han med at utalingar som han hadde høyrd i lokalmiljøet eller utalingar vaksne hadde kome med på Facebook, hadde blitt slått ned på om dei hadde blitt sagt på skulen. Han knytt også dette til gjeldande ordensreglement. Ytringshandlingsrommet til elevane vart såleis vurdert som mindre, fordi ytringane hadde blitt slått ned på.

Lærer III sa elevane hans kunne seie det aller meste i klasserommet hans. Kjeldene for ytringane vart deretter prøvd. Elevane kunne såleis ikkje kome med utalingar som var utanfor normalen utan å møte motstand i form av at kjeldene til ytringa vart prøvd og kritisert.

Skilnadene mellom Lærer I og Lærer III sine utalingar er ikkje så store. I begge klasseromma kan ein kome med ei ytring, samstundes som ein i begge klasseromma vil møte motstand for ytringa om ytringa er ekstrem. Det som skil dei sterkast frå kvarandre er kva dei samanliknar med. Lærer I snakka gjennom intervjuet om eit lokalsamfunn der det til ei viss grad var ei aksept for haldningar Lærer I vurderte som ugreie. Han kom med døme om rasisme, om ein islamofob bestefar og om ein kultur som strekte seg på tvers av generasjonar som la til rette for overføring av desse haldningane. Toleransen for ekstreme haldningar vart difor opplevd som lågare. Lærer III sa lite om lokalsamfunnet, men i omtalen av eleven med incel-haldningar viste han til korleis eleven hadde blitt møtt av andre lærarar. På det grunnlaget kunne han seie at takhøgda i hans rom var høgare. Det begge seier er likevel: Du kan seie det du vil, men i dette rommet har det konsekvensar. Romma vert likevel vurdert ulikt fordi i det første tilfellet eksisterer det ei oppleving av at ekstreme utalingar uttalt utanfor skulen ikkje har tilstrekkelege konsekvensar, medan i det andre rommet har utalingane andre, og gjerne mildare konsekvensar.

På den måten er ingen av dei tre utalingane så forskjellige. Det er rom for å seie veldig mykje i dei to klasseromma, men det har konsekvensar. Ikkje politiinnblandingseksekvensar, slik som tilfella Politi I sikta til, men klasseromma er ikkje motstandsfrie. Om ein trekk ei linje til Karl

Popper (2003) hadde det heller ikkje vore forsvarleg å ha eit motstandsfritt klasserom i møte med intolerante haldningar. Då hadde intoleransen teke over. Ingen av informantane tala for eit motstandsfritt klasserom heller.

### ***5.5 Det polariserte klasserommet***

Uttrykk for ekstreme haldningar kan også introdusere eit anna element til klasserommet: Polarisering. Når høgreekstreme meiningar blir ytra i klasserommet kan dette bli møtt med polarisering frå resten av klassen. Lærar II hadde denne erfaringa.

Då den nye eleven kom med haldningar om at ein trengte våpen for å beskytte seg mot mindreverdege grupper i samfunnet, møtte han det Lærar II omtalte som eit massivt motsvar frå resten av klassen. Klassen avviste syna til den nye eleven blankt. Dette førde til at dei intolerante haldningane umiddelbart vart etablert som ugreie i klasserommet av andre elevar. Det førde også til at den nye eleven stod utanfor. Utfordringa her vart å få integrert den nye eleven inn i klassemiljøet. For eleven hadde allereie blitt møtt med avvising.

Den same erfaringa kan ein finne i Safe space-litteraturen hjå Flensner og von der Lippe (2019). Dei snakka med ei gruppe gutar med innvandringskritiske og islamkritiske meiningar i Sverige. Der også skjedde det ei umiddelbar polarisering om gutane tok ordet og ytra meiningane sine om Islam eller innvandring. Klassen tok sterk avstand frå meiningane deira, og tilla dei meir ekstreme meiningar som dei ikkje hadde. Opplevinga deira var at dei vart ekstremifisert av klassen. Dette gjorde at dei i mindre grad ytra seg i klasserommet.

Det desse døma syner er at det å blankt avvise og debattere dei intolerante meiningane, slik Karl Popper meiner ein skal møte slike haldningar, ikkje er til det beste for individa som vert møtt på denne måten. I forteljinga til Lærar II sa ho at eleven i gradvis slutta å ytre dei høgreekstreme meiningane. Ho visste ikkje om eleven slutta å ha meiningane. Opplevingane til gutane i dømet til Flensner og von der Lippe understrekar noko av det same. Gjennom å bli konfrontert og ekstremifisert av medelevar, var minste motstands veg å ikkje delta med slike ytringar. Meiningane forsvann derimot ikkje, sjølv om klasserommet ikkje var ope for dei. Dei vart berre flytta frå det offentlege.



Korleis elevar med høgreekstreame meiningar blir møtt vert difor klasseavhengig. Eleven kan bli støtt bort og avvist av resten av klassen om det ikkje ligg ei aksept for haldningane i klassen eller miljøet rundt allereie. Dette skil forteljninga til Lærar II frå forteljningane til Lærar I, der aksepten for å bruke skjellsord eller ekskludere andre frå norskeitsomgrepet i klassen var meir akseptert.

## ***5.6 Eit rom for forståing***

Ein annan ting som var typisk i intervjuet var behovet for å stå kva som låg bak haldningane, for å forstå kvifor elevane kom med desse utalingane eller støtta seg til ideologiar. Behovet for å forklare at det låg noko bak, eller at eleven ikkje var gjennomgåande hatefull var tydeleg.

Lærar I uttalte mellom anna at han hadde til gode å møte ein elev der det berre låg ideologi bak utalingane. Han og dei andre rådgjevarane på skulen der han arbeidde forsøkte å finne det som låg under. Han trakk fram døme om usikkerheit hjå eleven, eit utanforskap frå dei andre i det å snakke gebrokkent norsk, eller at haldningane kom frå heimen. Behovet for å forstå kvifor elevane gjorde og sa det dei gjorde var veldig tilstade.

Lærar II la svært stor vekt på at dei andre elevane skulle forstå at haldningane til den nye eleven ikkje var grunnlause, og at dei kom frå ein stad. Ho la også svært stor vekt på dei situasjonane der den nye eleven sa seg einig med resten av klassen i temaarbeidet der dei gjekk gjennom vanskelege etiske tema. Også berre å i farten understreke at eleven var sterk fagleg i engelsk, som i dømet til Lærar III, fungerte som ei understreking av at haldningane ikkje var alt ved eleven. Omsorga for elevane og behovet for å forstå kva som låg bak var sterkt tilstadeverande.

Gjennom empatisk nyfikenheit ser Mattsson (2019) på moglegheitene til det å gjere seg nyfiken på det som ligg bak utalingane til elevane og kjennslene dei står med. Empatisk nyfikenheit handlar om å gjennom tid, nyfikenheit og empati, lytte til eleven og sjå eleven, og vidare vise eleven andre synspunkt og korleis eleven kan kommunisere syna sine på ein måte som gjer eleven forstått slik den ynskjer. Metoden til Mattsson tek opp element vist av lærarinformantane gjennom til dømes behov for å forstå eleven, å bry seg om eleven, samstundes som den arbeider med haldningane til eleven. Det å ta eleven alvorleg er også sentralt i metoden.

Det Mattsson viser til med å ta seg tid til eleven, kan ein også sjå i kontrasten mellom korleis Lærar III møtte eleven med incel-haldningar, og korleis eleven viste til å bli møtt tidlegare. Erfaringa til eleven hjå andre lærarar var å bli trekt i karakter om han viste haldningane. Lærar III tok seg tid til å gjennomgå argumenta hans, og sjå på kva for kjelder eleven nytta, for så å kritisere dette framfor å trekke i karakteren. Det å ikkje blankt avvise eleven opna også for vidare arbeid.

### ***5.7 Å møte det intolerante***

Karl Popper (2003) legg vekt på at det tolerante samfunnet skal verne seg sjølv gjennom å debattere og avvise intolerante meiningar. Dette er toleranseparadokset. Det tolerante samfunnet må verne seg sjølv mot det intolerante eller gå til grunne. Men er det mogleg å ikkje tolerere meiningane, men framleis tolerere eleven? Her skal vi sjå litt på dei ulike måtane lærarane i prosjektet har møtt elevane, og kva for dilemma dei har snubla over i denne samanhengen.

Lærar III såg sitt eige dilemma og peikte det ut. I møte med ein elev som la fram grunnar til at kvinner ikkje skulle ha stemmerett i ei engelskoppgåve, stod han i skvis mellom å sjå på det faglege i teksten og om skulen sitt verdsett skulle vere overordna i situasjonen. Han var merksam på sitt eige dilemma, og valde å møte haldningane med kjeldekritikk, og synte eleven kvar i teksten argumenta hans ikkje heldt stand. Eleven sine haldningar møtte såleis motstand, utan at det gjekk ut over karakteren reint fagleg.

Lærar I møtte haldningane med samtalar, som jo er naturleg å gjere som rådgjevar. Det han sleit mest med var dei tilfella der haldningane strekte seg utanfor skulen. Å oppdra heile lokalmiljøet var utanfor mandatet hans, og når elevane hamna mellom skulen sine verdiar og heimen sine verdiar, vart det vanskeleg.

Lærar II erfarte at haldningane til den nye eleven vart fullstendig avvist av medelevane. Medelevane handla i stor grad etter Popper (2003) si anbefaling om å ikkje tolerere det intolerante. Vanskane her handla om å ta vare på den nye eleven og sørge for at han vart ein del av klassen. Samstundes måtte også Lærar II drive eit haldningsarbeid retta mot dei av haldningane til eleven som ikkje kunne tolererast. Balansen gjennom haldningsarbeidet vart

beskrive som utfordrande. Lærer II var ikke sikker på om ho nådde gjennom hjå eleven, eller om han berre tok til å skjule haldningane sine på skulen.

Alle situasjonane er svært komplekse, og ingen av dei har ei openbar og enkel løysing. For ein er tilsett med eit mandat som inneheld eit sett med verdiar, samstundes som alle elevane skal bli teke vare på. Ein er ein lærar for alle, og ikke berre dei som oppfører seg.

Om ein skal samle Karl Popper og Christer Mattsson om noko, så er det at ein må møte det høgreekstreme tidleg. Haldningane kan kome til eit punkt der det vert for seint. Definisjonane av for seint er derimot svært ulike. For Popper er for seint når dei intolerante ideane får fotfeste i samfunnet, og utkonkurrerer dei tolerante verdiane. For Mattsson er det for seint når individet har solidisert tankesettet sitt. Konsekvensane hjå dei to skil seg derimot seg derimot sterkt frå kvarandre. Hjå Popper er ytste konsekvens demokratiets fall, medan Mattsson er individfokuserert og ser på ekstremifiseringa av individet.

Samstundes er det også vanskeleg å forutsjå konsekvensen av både det å gripe inn og det å ikke gjere noko. Gutane i Flensner og von der Lippe sitt døme snakka om polarisering og at dei rundt dei ekstremifiserte meiningane deira og tilla dei meiningar dei ikke hadde. I konfrontasjonen vart dei dytta lenger ut mot det ekstreme. Solidifisering av meiningar eg også ein risiko i det å gripe inn. Om ein ikke grip inn derimot, veit ein enda mindre. Ein har døme på at det har gått bra. Gutane i klassen min som teikna Molotov cocktails i RLE-boka lever A4-liv no. På den andre sida har Noreg erfart eit terroråtak frå ein høgreekstremist, og behovet for å ikke ta feil vert desto større. Konsekvensen av å ikke sjå kosta 77 menneskeliv. Kva for konsekvensar det behovet får i skulen står att endå å sjå.

## 6 Avrunding

Denne oppgåva her i stor grad utforska feltet mellom det skulen slår ned på av høgreekstreme haldningar, og haldningar som er politiet sitt ansvar. Ingen av dei beskrivne elevhistoriene fall innanfor mandatsområdet til politiet, med mindre dei eskalerte etter eg var i kontakt med

gjeldande lærar. Likevel var dette feltet spanande for meg fordi lærarar i stor grad må finne fram i situasjonane på eigahand, eller med støtte frå andre lærarar og eiga skuleleiing. For grensa mellom kva som ein skal slå ned på, og kva som er ytringsfridom, er ikkje alltid tydeleg.

Gjennom arbeidet mitt har eg gjort nokre funn som er verd å utforske vidare, gjerne i større skala. Elevar med høgreeksteme haldningar vert til dømes møtt svært ulikt i forteljingane, både grunna korleis læraren møter dei, og grunna medelevar sine haldningar. Elevar med høgreekstreme haldningar har gjennom forteljingane til informantane blitt møtt både som mobbarar og den ekskluderte, som bråkebøtter og den som vert urettvist behandla. Elevar med høgreekstreme haldningar er såleis ikkje ei uniform gruppe. Det å finne ein fasitmåte å møte dei på vert difor også vanskeleg. Årsaksforklaringane til haldningane var mellom lærarinformantane mine ganske like. Heimen vart peika på som ei årsak, saman med andre personar som står eleven nært, og kulturen i heimlandet vart peika på som årsak for haldningane om eleven hadde opprinning i eit anna land. Internett vart også peika på som ein utviklingsarena for haldningane. I samanheng med årsaksforklaringar eksisterer det også ein del distanse i feltet.

I dilemma som kom fram vart det peika på det å stå mellom det faglege og om ein skal settje skulen sitt verdisyn øvst. Ein kan finne eit behov for å støte bort og arbeide med haldningane til eleven, men samstundes ikkje støte bort eleven. Ein kan også finne eit dilemma knytt til når haldningane til ein elev krenkar ein annan elev. Lærar I hadde eit døme der ein elev med framandkulturell bakgrunn kjende haldningane han møtte frå medelevar vanskelege, sjølv om dei ikkje alltid var retta mot han, men mot større idear og prinsipp om kven som er norsk. Det er ein vanskeleg situasjon å gripe.

Ytringsfridom har også dukka opp i fleire av dilemmaa. Korleis intolerante ytringar skal avgrensast når dei krenker andre, og kva plass den som kjem med dei intolerante ytringane får til deltaking i klasserommet seinare er vanskeleg. Korleis medelevar og lærarar møter ytringane avgjer kva det er rom for i norsk skule.

Vidare står dette feltet ganske ope. Incels er ei foreløpig underforsa gruppe, så der er det berre å ta til i ei ende. Moglegheitene for observasjonsarbeid i møte med høgreekstreme haldningar, eller større undersøkingar for å finne ut kor mange lærarar som har dei same eller liknande opplevingar som informantane eg hadde tilgang til er også ei moglegheit. Moglegheitene for eit toleranseprosjekt som det Mattsson var med på å etablere i Sverige er også tilstade.

Utilgjengelegheita og uvissa i feltet er det største hinderet å forsere i feltet, ikkje at det ikkje er noko der.

## 7 Kjeldeliste

Aune, O. (2014, 30.11). *Innrømmer at hun ville sett Breivik død*. NRK. Henta frå <https://www.nrk.no/kultur/innrommer-at-hun-ville-sett-breivik-dod-1.12070626>

Aurora, V. (2017, 16.08.). *A philosophical principle coined in 1945 could be a key defense against white supremacists*. Quartz. Henta frå: <https://qz.com/1054694/a-philosophical-principle-coined-in-1945-could-be-a-key-us-defense-against-white-supremacists/>

Barneombudet. (1989). *Hele barnekonvensjonen*. Henta frå: <http://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/>

Barrett, B. J. (2010). Is «Safety» Dangerous? A Chritical Examination of the Classroom as Safe Space. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. DOI: <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.9>

Bjørgo, T. (2018). *Introduksjon til rapporten*. I Bjørgo, T. (Red.). *Høyreekstremisme i Norge - Utviklingstrekk, konspirasjonstrier og fprebyggingsstrategier*. (s.11-23). Oslo: Politihøgskolen. Henta frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2568904/hoyreekstremisme.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bjørgo, T. & Gjelsvik, I. M. (2018). *Utvikling og utbredelse av høyreekstremisme i Norge*. I Bjørgo, T. (Red.). *Høyreekstremisme i Norge - Utviklingstrekk, konspirasjonstrier og fprebyggingsstrategier*. (s.27-144). Oslo: Politihøgskolen. Henta frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2568904/hoyreekstremisme.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bulai, E. M. & Sandvik, S. (2019, 11.01). *Høyre-topp om Frp-utspill: – Usmakelig å skille mellom barn på denne måten*. NRK. Henta frå <https://www.nrk.no/norge/hoyre-topp-om-frp-utspill - -usmakelig-a-skille-mellom-barn-pa-denne-maten-1.14376238>

CBC-News. (2019, 27.01). *Why incels are a 'real and present threat' for Canadians*. Henta frå <https://www.cbc.ca/news/canada/incele-threat-canadians-fifth-estate-1.4992184>

Cohen, K. (2019,04.05). *Donald Trump spent Saturday retweeting far-right personalities. Then he told them they were right*. Vox. Henta frå <https://www.vox.com/2019/5/4/18529468/donald-trump-twitter-facebook-ban-far-right>

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. Utgåve.

Flensner, K. K. & Lippe, M. von der (2019). *Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'*. Routledge Taylor and Francis Group. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>

Førde, K. E., Andersen, A. J. (2018). *Bekymringsarbeidet. Dilemmaer og muligheter i lokal forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme i Norge*. Oslo: Nasjonalt Kunnskapssenter om Vold og Traumatisk Stress.

Førde, T. (2003, 23.05). *Den rasistiske staten 1933-45. Fjerde del. Dannelsen av det "nasjonale fellesskapet"*. Europas Historie. Henta frå <http://www.europas-historie.net/denrasistiskestaten-c.htm>

Goodwin, M. (2018, 09.08). *One Year After Charlottesville's "Unite The Right" Riots: Following Karl Popper, We Should Tolerate Intolerance, Within Reason. Libertarianism*. Henta frå <https://www.libertarianism.org/prototype/one-year-after-charlottesvilles-unite-right-riots-following-karl-popper-we-should-tolerate>

Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn*. Oslo: Spartacus.

Hagtveit, B. (2014). *Den farlige renhetslengselen*. (s.77-91). I Hagtveit, B., Brandal, N. & Thorsen, D. E. (Red). *Folkemordenes svartebok*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. Utgåve.

Hern, A. (2018, 25.04). *Who are the 'incels' and how do they relate to Toronto van attack?*. The Guardian. Henta frå <https://www.theguardian.com/technology/2018/apr/25/what-is-incel-movement-toronto-van-attack-suspect>

HL-senteret. (2013, 06.09). *Den tyske nazismen*. Henta frå <https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/folkemord-under-nazismen/bakgrunn/ideologi/den-tyske-nazismen.html>

Holmes, M. (2019, 17.01). *Siv Jensen ut mot partifelle: – Uakseptabelt*. Oslo: VG. Henta frå <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/a2RLQ4/siv-jensen-ut-mot-partifelle-uakseptabelt>

Jakobsen, S. E. (2018, 02.03). *Hvordan bør en lærer møte en elev med ekstreme holdninger?* Forskning.no. Henta frå <https://forskning.no/ny-skole-og-utdanning/hvordan-bor-en-laerer-mote-en-elev-med-ekstreme-holdninger/285613>

Jensen, I. (2019, 10.01). *Vil kutte i barnetrygden for at innvandrere skal få færre barn*. TV2. Henta frå <https://www.tv2.no/a/10335046/>

Jupskås, A. R. (2011, 29.09). *Høyrepopulisme er langt fra høyreekstremisme*. Oslo: Dagbladet. Henta frå <https://www.dagbladet.no/kultur/hoyrepopulisme-er-langt-fra-hoyreekstremisme/63504727>

Justis- og Beredskapsdepartementet. (2014). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Lasta ned frå [https://www.regjeringen.no/contentassets/6d84d5d6c6df47b38f5e2b989347fc49/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme\\_2014.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/6d84d5d6c6df47b38f5e2b989347fc49/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme_2014.pdf)

Keneally, M. (2018, 08.08). *What to know about the violent Charlottesville protests and anniversary rallies*. ABC-News. Henta frå <https://abcnews.go.com/US/happen-charlottesville-protest-anniversary-weekend/story?id=57107500>

Kiernan, B. (2014). *Underliggende ideologiske momenter i moderne folkemord*. (s.26-39). I Hagtveit, B., Brandal, N. & Thorsen, D. E. (Red). *Folkemordenes svartebok*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. Utgåve.

Kjøstvedt, A. G. (2014). *Holocaust*. (s.304-326). I Hagtveit, B., Brandal, N. & Thorsen, D. E. (Red). *Folkemordenes svartebok*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. Utgåve.



Knezevic, M. (2017, 11.07). *Dette skipet reiser til Libya-kysten med ungdom som skal stoppe migranter på vei til Europa*. Oslo: Aftenposten. Henta frå <https://www.aftenposten.no/verden/i/AAQrx/ Dette-skipet-reiser-til-Libya-kysten-med-ungdom-som-skal-stoppe-migranter-pa-vei-til-Europa>

Krekling, D. V. & Døvik, O. (2019, 06.02). *PST: Mange likhetstrekk mellom høyreekstreme og ekstreme islamister*. NRK. Henta frå <https://www.nrk.no/norge/pst -mange-likhetstrekk-mellom-hoyreekstreme-og-ekstreme-islamister-1.14417156>

1 Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView - Introduktion til et håndværk*. København: Hans Rietzels Forlag. 2. Utgåve

2 Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 2. Utgåve.

Larsen, A. K. (2017) *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget. 2. Utgåve.

Leppänen, V. (2011). *Sosialt samspill: Å ta opp og tolke telefonsamtaler*. I Fangen, K. & Sellerberg, A. M. (Red). *Mange ulike metoder*. (s.280-300). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Letvik, H. (2008, 29.01). *Hitlers vei til total makt og terror*. Oslo: Aftenposten. Henta frå <https://www.aftenposten.no/norge/i/ePnqg/Hitlers-vei-til-total-makt-og-terror>

Løkke, E. (2016, 19.10). *Det er urovekkende å se at Donald Trump aktivt undergraver selve demokratiet*. Oslo: Aftenposten. Henta frå <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/2AByr/Det-er-urovekkende-a-se-at-Donald-Trump-aktivt-undergraver-selve-demokratiet--Eirik-Lokke>

Løvlie, L. (2015). *Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt*. Nordisk Tidsskrift For Pedagogikk og Kritikk. 1. <https://www.doi.org/10.17585/ntpk.v1.91>

Mattsson, C. (2019). *Empatisk nyfikenhet - att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet*. I Lenz, C., Moldrheim, S. & Gambert, C. (Red.). *Dembra - Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. Nr. 2. (s.24-33). Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.

Mattsson, C. (2008). *Till Herrhagen klockan 1324*. Karlstad: Forlag Per Berggren. Henta frå <http://perberggren.one/onewebmedia/Till%20Herrhagen...pdf>

Mattsson, C. & Adler, M. H. (2008). *Ingen blir nazist över en natt*. Stockholm: Natur och kultur.

Mattsson, C. & Johansson, T. (2018). *Becoming, belonging and leaving – Exit processes among young neo-Nazis in Sweden*. Journal for Deradicalization. No. 16. Henta frå <http://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/download/161/125>

Midtskog, R., Holmes, M. & Hvitmyhr, B. L. (2019, 22.03). *Nektes gyldig klima-fravær*. Oslo: VG. Henta frå <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/4d5g5G/nektes-gyldig-klima-fravaer>

Molloy, D. (2018, 06.03.). *What is populism, and what does the term actually mean?*. London: BBC. Henta frå: <https://www.bbc.com/news/world-43301423>

Moltubakk, R. D. (2016, 15.03). *Slik har medfanger drapstruet Breivik*. TV2. Henta frå <https://www.tv2.no/a/8139082/>

NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. 4. Utgåve. Henta frå [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

Oettingen, A. von (2001). *Det Pædagogiske Paradoks - Et Grundstudie I Almen Pædagogik*. Århus: Klim.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Henta frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11)

Popper, K. (2003) *The Open Society and Its Enemies*. Volume One: The Spell of Plato. London and New York: Routledge.

Randen, A. & Fjeld, I. E. (2019, 21.03). *Klimastreikende ungdom hetses: – Bedre for klimaet om dere begår selvmord*. NRK. Henta frå <https://www.nrk.no/norge/klimastreikende-ungdom-hetses - -bedre-for-klimaet-om-dere-begar-selv-mord-1.14483385>

Riiser, V. (2017, 17.11.). *Nye bestemmelser i opplæringsloven kapittel 9 A*. Oslo: Utdanningsforbundet. Henta frå: <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/20172/nye-bestemmelser-i-opplaringsloven-kapittel-9-a/>

Rosa, M. De (2016, 22.12). *Innvandringsskepsisen øker*. Dagsavisen. Henta frå <https://www.dagsavisen.no/innenriks/innvandringsskepsisen-oket-1.904961>

Ryen, A. (2002). *Det kvantitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Seltzer, T. & Gedde-Dahl, M. (2019, 20.03). *Rapport fra mørkets promperom*. Oslo: NRK. Henta frå <https://www.nrk.no/kultur/xl/rapport-fra-morkets-promperom-1.14480292>

Simonsen, K. B. (2019, 28.03). *Sions vises protokoller*. SNL. Henta frå [https://snl.no/Sions\\_vises\\_protokoller](https://snl.no/Sions_vises_protokoller)

Solvang, T. M. (2018, 22.07). *Sanner: – Nå skal 22. juli omtales i norske læreplaner*. Oslo: NRK. Henta frå: <https://www.nrk.no/norge/sanner - -na-skal-22.-juli-omtales-i-norske-laereplaner-1.14133822>

Taylor, A. (2019, 15.03). *New Zealand suspect allegedly claimed 'brief contact' with Norwegian mass murderer Anders Breivik*. Washington: The Washington Post. Henta frå [https://www.washingtonpost.com/world/2019/03/15/new-zealand-suspect-allegedly-claimed-brief-contact-with-norwegian-mass-murderer-anders-breivik/?noredirect=on&utm\\_term=.d1659025228c](https://www.washingtonpost.com/world/2019/03/15/new-zealand-suspect-allegedly-claimed-brief-contact-with-norwegian-mass-murderer-anders-breivik/?noredirect=on&utm_term=.d1659025228c)

Turner-Graham, E. (2019). *A Case Study of Anders Behring Breivik, Extreme-Right Terrorist*. I Waring, A. (Red). *The New Authoritarianism. Vol. 2: A Risk Analysis of the European Alt-Right Phenomenon*. (s.273-292). Stuttgart: Ibidem- Verlag.

Vårt Land (2019, 20.03). *Homo og hore oftest brukte skjellsordene i norsk skole*. Lasta ned frå <https://www.vl.no/nyhet/homo-og-hore-oftest-brukte-skjellsordene-i-norsk-skole-1.1451203>

Wanounou, D. (2018, 24.04). - *Jeg blåser i menneskerettighetene*. Vårt Land. Henta frå <https://www.vl.no/nyhet/jeg-blaser-i-menneskerettene-1.1134850?>

1 Waring, A. (2019). *Introduction: Risk and the Alt-Right*. I Waring, A. (Red). *The New Authoritarianism. Vol. 2: A Risk Analysis of the European Alt-Right Phenomenon*. (s.23-34). Stuttgart: Ibidem- Verlag.

2 Waring, A. (2019). *Defining the Evolving Alt-Right Phenomenon*. I Waring, A. (Red). *The New Authoritarianism. Vol. 2: A Risk Analysis of the European Alt-Right Phenomenon*. (s.37-60). Stuttgart: Ibidem- Verlag

Williams, Z. (2018, 25.04). *'Raw hatred': why the 'incel' movement targets and terrorises women*. The Guardian. Henta frå <https://www.theguardian.com/world/2018/apr/25/raw-hatred-why-incel-movement-targets-terrorises-women>

Åsbrink, M. (2018, 09.09.). «*Ulikhet er gjødsel for høyrepopulismen*». Oslo: Dagsavisen. Henta frå: <https://www.dagsavisen.no/helg-nye-inntrykk/reportasjer/ulikhet-er-gjodsel-for-hoyrepopulismen-1.1199358>

## 8 Vedlegg

### *Vedlegg 1, Samtykkeskjema*

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Høgreekstremisme i skulen”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i eit forskningsprosjekt der føremålet er å sjå korleis elevar med udemokratiske haldningar vert møtt i skulen, og kva for dilemma som oppstår i dette møtet. I dette skrivet gir eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebære for deg.

#### **Føremål**

Føremålet med oppgåva er å sjå på korleis elevar med høgreekstreme eller begynnande udemokratiske haldningar og/ eller sympatiar vert møtt i skulen. Eg skal også sjå på kva for dilemma som oppstår i dette møtet. Dette er ei masteroppgåve. Utvalet er difor ikkje omfattande. I analysen min kjem eg til å analysere opplysningane du kjem med ut frå spørsmål som: Korleis møter skulen udemokratiske haldningar? Er desse haldningane utbredt? Kva dilemma oppstår i møtet mellom ein institusjon som den norske skulen med sterke demokratiske grunnverdiar, og elevar med udemokratiske haldningar? Kva tiltak kan elevane møtast med? Kva er for sein innsats? Mellom anna.

#### **Kven er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

MF vitenskapelig høyskole er ansvarleg for forskningsprosjektet, men dette vert gjort i samarbeid med DEMBRA som er den eksterne oppdragsgjevaren. DEMBRA står for demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. DEMBRA vil ha interesse i den ferdigstilte oppgåva, men kjem ikkje til å ha tilgang til personopplysningar undervegs.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Utvalet er vald ut basert på ein snøballmetode. Dersom du er spurt om å delta i studien er det fordi eg eller nokon eg, eller nokon eg kjenner, kjenner deg, eller fordi ein av dei tidlegare informantane har anbefalt at eg snakkar med deg. Du er vald fordi du har dei opplevingane som er av interesse for studien.

#### **Kva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet inneberer det at du stiller opp til eit personleg intervju. Det vil ta deg 30-60 minutt. Du vil få spørsmål mellom anna om konkrete opplevingar frå arbeidet ditt med ekstremismeførebygging retta mot skulen, og opplevingar du har hatt i kontakt med ungdom i denne samanhengen. Lydopptak skjer berre som følge av ditt samtykke. Svare dine vert notert undervegs på papir, og anonymiserte når dei vert transkribert på pc.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikke ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og brukar dine opplysninger**

Eg vil bare bruke opplysningene om deg til førmåla eg har fortald om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Kun rettleiar vil få tilgang på namnet ditt på førespurnad.

Eventuelle lydopptak frå intervjuet vert oppbevart på eit SD-kort som vert låst inn når det ikkje er i bruk. Alle opptak vert sletta ved innlevering av oppgåva.

I oppgåveteksten vert du anonymisert. Berre om du arbeider i by/bynært område eller distrikt og kva undervisningsfag du har vi bli nemnd.

### **Kva skjer med opplysningane dine når eg avsluttar forskningsprosjektet?**

Prosjektet vert avslutta 15. mai 2019. Intervjufiler vert sletta ved innlevert master.

### **Rettane dine**

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

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysningar om deg,
- få slettet personopplysningar om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysningar
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine.

### **Kva gir meg rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Eg behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF vitenskapelige høyskole og DEMBRA har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar kan eg finne ut meir?**

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av rettane dine, ta kontakt med:

- MF vitenskapelig høyskole ved [REDACTED]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

[REDACTED]

Prosjektansvarleg

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet , og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*

Eg samtykker til at opplysningane mine behandlast fram til prosjektet er avslutta, ca. *15. mai 2019*.

-----  
(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 2, Intervjuskjema for lærarar

### INTERVJUSKJEMA: LÆRARAR

#### KVA SKJER I SKULEN?

- HAR DU KONKRETE DØME PÅ HENDINGAR SOM HAR SKJEDD I ELLER UTANFOR KLASSEROMMET?
- KORLEIS REAGERTE DU PÅ DETTE?
- KORLEIS VART ELEVEN MØTT?
- KORLEIS REAGERTE ELEVEN?
- KVA SKJEDDE ETTERPÅ?
- KVAR HAR DU INNTRYKK AV AT IDEANE KJEM FRA?
  - INTERNET
  - MEDIA
  - HEIM
  - VENER
- KORLEIS OPPDAGAR EIN / AUDEKKER EIN SLIKE HALDNINGAR M/A ELEVAR?
- SER DU STORE ENDRINGAR I EKSTREMISMEFELTET FRÅ DU BYRJA TIL NO?
- KVA FOR ROLLE SPELAR INTERNET FOR HALDNINGSENDRING/RADIKALISERING?
- KVA ER UAKSEPTABLE YTRINGAR?
- ER TERSKELEN FOR DET SOM ER UAKSEPTABELT LÅGARE ELLER HOGARE I KLASSEROMMET DITT ENN I SAMFUNNET ELLES?



## Vedlegg 3, Intervjuskjema for politiet

### INTERVJUSKJEMA: POLITIET

#### RUTINER

- KVA FOR SAKER ER DET DE TYPISK FÅR FRÅ SKULANE?
- KVA SKJER MED I SAK ETTER DEN KJEM INN TIL DYKK (VANLEGVIS)?
  - FØREBUING
  - FØRSTE KONTAKT
  - KONTAKTPERSON PÅ SKULEN?
  - OPPFØLGJING
- KORLEIS VERT ELEVEN MØTT?
- KORLEIS REAGERER ELEVEN VANLEGVIS PÅ DETTE MØTET?
- FØLER DU/ DEI ANDRE PÅ ARBEIDSTADEN DIN AT DE KJEM INN I SAKENE TIDLEG NOK?
- ØNSKA EFFEKT?
- ER DE INVOLVERT I ANNA FØREBYGGJANDE ARBEID?
  - GRUPPER?
  - SKULEBESØK?
- SER DU NOKRE MARKANTE ENDRINGAR I EKSTREMISME-FELTET FRÅ DU BYRJA TIL NO?
- KVA FOR ROLLE SPELAR INTERNETT I HALDNINGSENDRINGA / RADIKALISERINGA?
- KVA ER VAKSEPTABLE YTRINGAR?

## Vedlegg 4, NSD-godkjenning

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

13.05.2019, 20:20



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Høgrekkestremisme i skulen

#### Referansenummer

223600

#### Registrert

03.01.2019 av [redacted]

#### Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

#### Prosjektperiode

07.11.2018 - 15.05.2019

#### Status

04.02.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

##### 04.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.02.2019. 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.

## LÆRERE OG ANSATTE I POLITIET SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere og ansatte i politiet har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og informantene har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor dere minner informantene om taushetsplikten før intervjuet starter.

## 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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!

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