

# Når nynazismen trer inn i klasserommet

*Samfunnsfaglæreres opplevelser av å arbeide med elever med tilhørighet i et nynazistisk miljø*

Marte Breivik



Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2019





# **Når nynazismen trer inn i klasserommet**

*Samfunnsfaglæreres opplevelser av å arbeide med elever med tilhørighet i et nynazistisk miljø*

© Marte Breivik

2019

Når nynazismen trer inn i klasserommet. Samfunnsfaglæreres opplevelser av å arbeide med elever med tilhørighet i et nynazistisk miljø.

Marte Breivik

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøkes det hvordan et utvalg samfunnsfaglærere opplevde å arbeide med nynazistiske elever, og hvilke tiltak som ble satt i verk for å møte en rasistisk og udemokratisk ideologi i skolen. Oppgavens problemstilling lyder som følger: *Hvordan opplevde et utvalg samfunnsfaglærere å arbeide med elever med tilhørighet i et nynazistisk miljø?*

Problemstillingen besvares ved å innhente empiri ved hjelp av individuelle, kvalitative intervjuer med tre samfunnsfaglærere som arbeidet ved en skole der det en dag møtte opp elever som bekjente seg til nynazismen. Empirien fortolkes ved hjelp av teori på feltet.

De siste årene har man sett at høyreekstreme krefter er på fremmarsj i flere deler av Europa, og etter terrorangrepene i Oslo og på Utøya 22. juli 2011, har fokuset på å oppdage og forebygge høyreekstremisme økt. I forbindelse med den store flyktningstrømmen i 2015, har man også sett at rekrutteringen til høyreekstremistiske grupperinger har økt (PST, 2019).

I formålsparagrafen og læreplanene står det at opplæringen skal bidra til å videreføre og utvikle demokratiet og verdier og holdninger som støtter oppom menneskets frihet og likeverd. Dette er verdier og holdninger som den nynazistiske ideologi bryter med. Hvordan oppleves det for lærere å møte en slik antidemokratisk ideologi i skolen?

Funnene fra denne studien tyder på at elevenes bruk av uniform hadde mye å si for hvordan lærerne opplevde å arbeide med de nynazistiske elevene. Dette påvirket også hvilke tiltak som ble satt i verk. Informantene som møtte de uniformerte elevene hadde fokus på relasjonsbygging og å gå i dialog, mens alle informantene, inkludert den som ikke forholdt seg til uniformen, hadde et særlig fokus på å møte elevene med kunnskap for å motvirke deres holdninger. Informantene fortalte også om reaksjoner og tiltak som ble satt i verk av kommunen, men utover dette kommer det ikke frem at det var noen særlig grad av samarbeid i arbeidet med disse elevene.

Teori og tidligere forskning på feltet peker mot betydningen av å ha kunnskap om ungdommenes motivasjon for å gå inn i rasistiske miljøer, slik at man kan tilpasse tiltak i møtet med den enkelte elev. I arbeidet med å motarbeide, samt å forebygge rekruttering til slike miljøer, understrekes også betydningen av samarbeid mellom lærere og skoleledelse, samt andre instanser i kommunen.





# Forord

Seks lærerike år ved Universitetet i Oslo nærmer seg slutten, og livet som lærer står straks for tur. Det er både befriende og vemodig å skulle levere fra seg masteroppgaven, som nå har vært en stor del av hverdagen i lang tid.

Først og fremst vil jeg takke min utrolig dyktige veileder, Lise Granlund, for uvurderlig hjelp gjennom hele prosessen. Dette arbeidet ville ikke vært det samme uten dine gode tilbakemeldinger, nyttige innspill, og ikke minst ditt engasjement. Det har motivert meg fra første møte.

Jeg vil også takke dyktige mennesker bak DembraLU-prosjektet, som har arrangert lærerike og nyttige veiledningsseminarer.

En stor takk rettes også til informantene som har tatt seg tid til å snakke med meg, på tross av en hektisk hverdag. Uten dere hadde ikke dette prosjektet blitt til.

Tusen takk til mamma, pappa og storesøster for mange gode og motiverende samtaler. Ikke bare i arbeidet med masteroppgaven, men gjennom hele studietiden. Studietiden hadde heller ikke vært den samme uten mange gode venner rundt meg. En spesiell takk til Maria Schultz og Dyveke Sandbekkbråten for lange lunsjpauser og støttende ord i både medgang og motgang.

Sist men ikke minst, takk til min samboer, Tor André Svihus, for korrekturlesing, tålmodighet, og ikke minst heiarop gjennom hele prosessen.

Drammen, 23.05.19



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>13</b>
1.1	Aktualisering av tema .....	13
1.2	Beskrivelse av oppgavens tematikk.....	14
1.2.1	Kontroversielle tema i skolen .....	14
1.2.2	Høyreekstremisme og nynazisme .....	15
1.3	Studiens formål .....	16
1.4	Problemstilling.....	16
1.5	Innhold og struktur.....	17
<b>2</b>	<b>Teori</b> .....	<b>18</b>
2.1	Felles verdier i skolen?.....	18
2.1.1	Overføring av verdier, eller opptrening i evnen til å møte uenighet?.....	19
2.1.2	Når grenser må settes.....	21
2.1.3	Verdier og holdninger - oppsummering .....	22
2.2	Skolen i møtet med elever med antidemokratiske verdier og holdninger.....	22
2.2.1	Dialog som forebyggingsstrategi i møtet med nynazistisk ungdom? .....	23
2.2.2	Relasjonsbygging som tiltak .....	25
2.2.3	Forebygging av rekruttering til ekstreme miljøer.....	27
	Tenåringsgjenger og søken etter et fellesskap .....	27
	Er alle medlemmer i rasistiske gjenger sosialt sårbare? .....	28
2.2.4	Tiltak – oppsummering.....	32
2.3	Oppsummering.....	33
<b>3</b>	<b>Metode</b> .....	<b>35</b>
3.1	Valg av metodisk tilnærming.....	35
3.2	Datainnsamling .....	35
3.2.1	Datainnsamlingsmetode.....	35
3.2.2	Tilgang til feltet og utvalg av informanter .....	36
3.2.3	Utforming av intervjuguide .....	38
3.2.4	Intervjusituasjonen.....	39
3.3	Analyse av data.....	40
3.3.1	Koding og kategorisering .....	41
3.4	Forskningens kvalitet .....	42
3.4.1	Validitet.....	42
3.4.2	Reliabilitet.....	43
3.5	Forskningsetiske betraktninger.....	44
<b>4</b>	<b>Analyse</b> .....	<b>47</b>
4.1	Presentasjon av casen og analysen.....	47
4.2	Problemstillinger .....	47
4.3	En nynazistisk gruppering markerer seg ved skolen.....	48
4.3.1	Stemningen ved skolen .....	48
4.4	Reaksjoner og tiltak ved skolen .....	50
4.4.1	Fy og fysj.....	51
4.4.2	Relasjonsbygging .....	51
4.4.3	Gå i dialog og utfordre elevenes ideologiske standpunkt .....	53
4.4.4	Kunnskap som motvekt mot intolerante og udemokratiske holdninger .....	57
4.4.5	«Tapere» og «ensomme ulver» .....	59

4.5	Reaksjoner fra lokalsamfunnet .....	62
4.6	Manglende samarbeid.....	68
4.7	Oppsummering.....	70
<b>5</b>	<b>Implikasjoner av funn .....</b>	<b>71</b>
5.1	«Ikke støt dem vekk! Det tror jeg er det dummeste en kan gjøre» .....	71
5.2	«Jeg prøvde å ikke fordømme dem, jeg forsøkte etter hvert i hvert fall, å få i gang en dialog med dem».....	72
5.3	«Jeg tror det å være historieløs, det er farlig!».....	72
5.4	«Det var ikke noe sånn felles plan på hvordan vi skulle gripe det an» .....	72
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>75</b>
6.1	Opplevelser.....	75
6.2	Tiltak.....	75
6.3	Mulige veier videre .....	77
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>79</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>84</b>
	Vedlegg I: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	84
	Vedlegg II: Intervjuguide 1 .....	87
	Vedlegg III: Intervjuguide 2.....	89
	Vedlegg IV: Godkjenning fra NSD .....	91

# 1 Innledning

## 1.1 Aktualisering av tema

22. juli 2011 ble Norges demokrati angrepet. Regjeringskvartalet i Oslo ble bombet, og ungdommer ble drept på AUFs sommerleir på Utøya. Gjerningsmannen forsvarte sine handlinger ved å skylde på regjeringens altfor liberale innvandringspolitikk, da han så innvandrere som en trussel for det norske samfunn. 15. mars i år ble to moskeer i byen Christchurch på New Zealand utsatt for et terrorangrep der en væpnet mann tok seg inn under fredagsbønnen. Disse gjerningsmennene har minst en ting til felles – deres ideologiske ståsted.

Høyreekstremisme og nasjonalisme er på fremmarsj i Europa. I forbindelse med flyktningkrisen i 2015 har man sett en økende tilslutning til ytterliggående bevegelser i land som Polen, Ungarn og Hellas (Henriksen, 2018). Også i Norge kan Politiets sikkerhetstjeneste fastslå at det var en økning i rekrutteringen til høyreekstremer miljøer i 2015, og de antar at innvandring sannsynligvis vil påvirke rekrutteringen til høyreekstremisme i Norge også i tiden fremover (PST, 2019, s. 3).

De to eksemplene som er nevnt innledningsvis viser høyreekstremismens trussel mot den allmenne sikkerhet, som dreier seg om terror, vold og hatkriminalitet, noe som anses som svært alvorlig. Det er imidlertid trusselen mot demokratiet som kan se ut til å være den største og farligste. Høyreekstremistisk ideologi er anti-demokratisk og anti-liberal, og dersom slike ideologier får fotfeste i det politiske system, kan det få store konsekvenser for demokratiske verdier og institusjoner i samfunnet (Henriksen, 2018). Det forebyggende arbeidet mot en slik ideologi og slike tanker må derfor tas på største alvor, og her spiller skolen en viktig rolle.

Skolens rolle i utviklingen- og opprettholdelsen av demokrati og toleranse kommer tydelig frem i styringsdokumentene. I formålsparagrafen står det følgende «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte» (Opplæringslova, 2008, §1-1). Dette er et ansvar som skolen er lovpålagt å følge, men det samme kommer også tydelig frem i den generelle delen av læreplanen, der det står «Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Samfunnsfaget har også en svært viktig rolle i dette arbeidet, og i formålet med faget står det følgende «Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). «Demokrati», «likeverd» og «menneskerettigheter» er

begreper som blir gjentatt flere ganger i kildene det er vist til over, noe som kan understreke skolens rolle i å fremme verdier som støtter oppom disse prinsippene. I dette ligger også betydningen av å utvikle toleranse og respekt, samt å motvirke udemokratiske, rasistiske og fremmedfiendtlige holdninger.

I arbeidet mot rasistiske og udemokratiske holdninger i skolen, står utviklingen av Dembra sentralt. I 2010 ønsket regjeringen et forslag til hvordan man kan bekjempe antisemittisme og rasisme i skolen. Dembra ble dermed utviklet som et tilbud om kompetanseheving for skoler i dette forebyggingsarbeidet. Dembra er utviklet av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, Det Europeiske Wergelandsenteret og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (Dembra, 2016).

Dembra publiserer hefter som inneholder faglige bidrag til forebyggingsarbeidet. Innledningsvis i heftene kan man finne tekster som er skrevet av den sittende kunnskapsministeren. I heftet som ble gitt ut i 2016, skrev daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen følgende «Skolen skal åpne dørene mot verden og fremtiden. Den skal fremme demokrati, likeverdighet og respekt for hverandre» (Isaksen, 2016, s. 4), videre står det også «Vi trenger lærere og skoleledere som kan ta tak i konflikter og uenigheter mellom elevene. Som evner å sette grenser, ta tak i uakseptable holdninger, hatytringer eller uttrykk for rasisme og ekstremisme» (Isaksen, 2016, s. 5). I årets utgave betegner kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner klasserommet som «Norges viktigste rom» der møtet mellom lærer og elev, sammen med meningsbryting og erfaringsutveksling fører til at elevene får trening i å diskutere og å være uenige (2019, s. 4-5). Kunnskapsministerne understreker ansvaret som kommer frem i læreplanene, og de legger også til forventninger om at lærere skal ha kompetanse og være i stand til å møte, og sette grenser for «uakseptable holdninger».

Det er altså mye som tyder på at høyreekstreme krefter ikke er noe som hører fortiden til – de lever i beste velgående i dagens Norge og Europa, og det hersker ingen tvil om at denne typen ideologi må tas på alvor. Verdier som støtter oppom demokratiet, menneskerettighetene og menneskets likeverd må videreføres til de yngre generasjonene, og skolen har utvilsomt et stort og viktig ansvar i dette arbeidet, også i tiden som kommer.

## **1.2 Beskrivelse av oppgavens tematikk**

### **1.2.1 Kontroversielle tema i skolen**

Økt mangfold i befolkningen, økt urolighet og konflikt i flere europeiske land, sammen med økende polarisering i det politiske bildet, har ført til at kontroversielle temaer blir sett som en

svært viktig del av dagens undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7; McAvoy og Hess, 2013, s. 16). Kontroversielle temaer kan defineres på følgende måte: «Tema som vekker sterke følelser og splitter opinionen i lokalmiljøer og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Religiøs ekstremisme, vold, indoktrinering og radikalisering av ungdom er eksempler på det som blir omtalt som høyaktuelle kontroversielle tema (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14).

I en tid der politisk polarisering er på fremmarsj, mener McAvoy og Hess (2013, 16) at lærere må motstå fristelsen om å unngå kontroversielle temaer i klasserommet i et forsøk på å skape et «politisk trygt sted». Å bringe denne typen temaer opp i undervisning kan oppleves utfordrende, da det er temaer som kan vekke sterke følelser og uventede reaksjoner, både hos elever og lærere (Grannäs og Ljungquist, 2015, s. 161). Det ser allikevel ut til å være svært viktig å tørre å bryte ut av det trygge, slik at klasserommet blir en arena der elevene får muligheten til å trene opp evnen til å være uenig, og at man åpner opp for et meningsmangfold, som også innebærer sensitive temaer. Rojan Tordhol Ezzati (2018, s. 63) viser til en undersøkelse der det kom frem at noen anser terrorangrepet i Norge 22. juli 2011 som en konsekvens av et for snevert meningsmangfold, der de som er kritiske til innvandring ikke har blitt lyttet til og tatt på alvor.

Det er altså mye som peker mot betydningen av å ta opp kontroversielle temaer i undervisning, selv om dette kan innebære å utløse sterke følelser. I denne typen undervisning åpner man for ytringer av ulik art, og det vil også være naturlig å spørre seg hvor man skal sette grensen for hva som er greit å ytre i et klasserom, selv om man skal verdsette uenighet og meningsmangfold.

I denne oppgaven vil fokuset rettes mot det høyaktuelle kontroversielle temaet ekstremisme og radikalisering av ungdom til høyreekstreme miljøer, og sentralt i dette står samfunnsfaglæreres opplevelser i møtet med denne tematikken.

### **1.2.2 Høyreekstremisme og nynazisme**

Tore Bjørge (2018, s. 15) hevder at det å være «ekstrem» vanligvis blir knyttet til en vilje til å bruke vold som virkemiddel for å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål. Det kan også omfatte demonstrasjonsvold og sabotasje, og det knyttes ofte til politiske ideologier og bevegelser som avviser samfunnets kjerneverdier som demokrati og universelle menneskerettigheter. Katrine Fangen beskriver en endring i det høyreekstreme miljøet de siste 20 årene. Tidligere møttes medlemmene i grupperingene månedlig, mens nå kan man se at Internett er en dominerende kommunikasjonsplattform for høyreekstreme miljøer (Loge, 2018).

Nynazistiske grupperinger, som vil være en sentral del av denne oppgaven, kan plasseres i den ytre høyre fløyen i det politiske bildet. På denne ytterkanten ses ulikhet mellom mennesker som uunngåelig, og i noen tilfeller også ønskelig. De ser på grupper av mennesker som grunnleggende forskjellige, og av ulik verdi. Ulikhet i menneskeverd blir rangert på grunnlag av blant annet rase, kultur, religion, nasjonalitet eller seksuell legning (Bjørgo, 2018, s. 15-17). Den nynazistiske raselære ser på det germanske folk som overlegne alle andre. Blanding mellom folkeslag og raser, fører til fordervelse og det som omtales som «utslettelse av de overlegne».

I rapporten «Høyreekstremisme i Norge. Utviklingstrekk, konspirasjonsteorier og forebyggingsstrategier» fra 2018 beskriver Tore Bjørgo og Ingvild Magnæs Gjelsvik (s. 27) det de omtaler som «raserevolusjonære nasjonalsosialister». Disse blir også omtalt som nynazister, der flere av deltakerne har vært unge og lite ideologisk bevisste eller skolerte. For mange av disse har nazismen fungert mer som en stil og en identitetsmarkør enn ideologisk overbevisning. Denne beskrivelsen av nynazistiske grupperinger ser ut til å være beskrivende for grupperingen som informantene i denne oppgaven forteller om.

### **1.3 Studiens formål**

Formålet med denne studien er å få et innblikk i hvordan et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplevde å arbeide med en nynazistisk elevgruppe, samt å undersøke hvilke tiltak som ble satt i verk i møtet med disse elevene. Funnene antas å kunne belyse hvordan man som lærer kan møte elever med ytterliggående holdninger, og hva som bør ligge til grunn for å være i stand til å påvirke og motarbeide høyreekstremer og antidemokratiske krefter i klasserommet.

### **1.4 Problemstilling**

Studiens problemstilling er:

*Hvordan opplevde et utvalg samfunnsfaglærere å arbeide med elever med tilhørighet i et nynazistisk miljø?*

Spørsmålet besvares ved hjelp av to forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver informantene opplevelsen av å møte en elevgruppe med tilhørighet i en nynazistisk gruppering?
2. Hvilke tiltak ble iverksatt for å møte de rasistiske og udemokratiske verdiene og holdningene som elevene stod for?



Forskningsspørsmålene undersøkes ved å innhente empiri ved hjelp av individuelle intervjuer med samfunnsfaglærere som har opplevd å møte og arbeide med elever med tilhørighet i en nynazistisk gruppering. Videre vil de empiriske dataene bli fortolket i lys av teori på området.

## **1.5 Innhold og struktur**

I kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverket, der ulike teoretiske bidrag vil bli diskutert. I kapittel 3 redegjør jeg for, samt begrunner de metodiske valgene som er tatt i arbeidet med denne studien. I kapittel 4 presenteres og analyseres studiens funn i lys av det teoretiske rammeverket. I kapittel 5 vil studiens hovedfunn, samt implikasjoner som disse har for skolen i arbeidet med ekstremisme presenteres, før oppgaven avsluttes i kapittel 6.

## 2 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere ulike teoretiske perspektiver som vil kunne bidra til å kaste lys over læreres arbeid med elever med antidemokratiske og intolerante holdninger. I arbeidet med dette vil jeg først undersøke hva litteraturen på feltet sier om følgende spørsmål: *Hvordan skal skolen arbeide med verdier og holdninger?* Videre vil jeg undersøke: *Hvordan kan skolen arbeide med elever med antidemokratiske verdier og holdninger, og hvilke typer tiltak kan settes i verk i møtet med disse?*

Først vil verdier og holdninger i skolen presenteres. Videre vil det diskuteres hvordan man kan arbeide med dette i skolen, og hvor man som lærer må sette grensen for hva som er akseptert å ytre i klasserommet. Videre undersøkes skolen som en forebyggingsarena mot antidemokratiske verdier og holdninger, der dialog og relasjonsbygging blir trukket fram som sentrale forebyggingsstrategier. Sentralt i utviklingen av tiltak, ligger også kunnskap om hvem som kan stå i fare for å bli rekruttert inn i rasistiske ungdomsgjenger, og hvilke motivasjonsfaktorer som ligger til grunn for søken til slike fellesskap.

### 2.1 Felles verdier i skolen?

I arbeidet med unge, erklærte nynazister på ungdomstrinnet, er det nærliggende å se på verdier og holdninger som skolen er lovpålagt å fremme og formidle. Som vist i innledningen av denne oppgaven, kommer det tydelig frem i formålsparagrafen og læreplanene at skolen og samfunnsfaget har et stort ansvar for å fremme verdier og holdninger som støtter oppom demokrati og likeverd mellom mennesker (Opplæringslova, 2008, §1-1; Utdanningsdirektoratet, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2015)

I formålet med samfunnsfaget står det følgende: «Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

I Terje Seljelids bok *Verdiformidling i hjem og skole* kan man finne en definisjon på det han omtaler som «samfunnsverdier», som omhandler demokrati, frihet, ansvarlighet og menneskelig likeverd. Han hevder i tillegg at dette er verdier som det stort sett eksisterer enighet om (1992, s. 12). I likhet med dette omtaler Ellen Reiss (2018, s. 65) det hun kaller for «samfunnets kjerneverdier», som innebærer demokrati, rettsvesen og universelle menneskerettigheter. Verdiene som Seljelid (1992) og Reiss (2018) omtaler som sentrale verdier i samfunnet, gjenspeiler noe av det som kommer frem i formålsparagrafen og læreplanene.

Seljelid hevder videre at «verdier kan ses på som det usynlige skjelettet som holder sivilisasjonen oppe» (1992, s. 15). Denne uttalelsen kan sies å legge til grunn at det kreves at medborgere i et samfunn har et felles, allment akseptert verdigrunnlag. I Norge i dag er skolen den institusjonen som alle i samfunnet er innom en gang i løpet av livet. Dersom man skal etterstrebe et samfunn som er tuftet på et allment akseptert verdigrunnlag, er det følgelig naturlig å tenke at skolen og lærere har et stort ansvar i dette arbeidet. I forbindelse med utdanningens formål, med særlig fokus på samfunnsfaget, uttaler Trond Solhaug følgende:

*Målet for utdanning er menneskelig autonomi eller selvstendig virksomhet. Frigjøring av menneskelig tenkning og dømmekraft skal uttrykkes i det politiske demokratiet til å utvikle og forandre den samfunnsmessige orden. For samfunnsfaget må det føre med seg et aktivt og reflekterende forhold til både skole, utdanning og samfunn (2006, s. 229).*

I dette utsagnet kan det sies å ligge en forventning om at samfunnsfaget skal bidra til utviklingen kritisk tenkning og refleksjon rundt eksisterende forhold i samfunnet. På hvilken måte kan dette sies å stå i kontrast til å godta et sett med allment aksepterte verdier?

### **2.1.1 Overføring av verdier, eller opptrening i evnen til å møte uenighet?**

Skolen har altså et lovpålagt ansvar om å fremme verdier og holdninger som støtter demokratiet og troen på menneskets likeverd. Det kommer imidlertid ikke frem *hvordan* det er ønskelig eller forventet at skolen skal arbeide med dette.

Utdanningen skal bidra til videreutviklingen og opprettholdelsen av demokratiet, og i denne forbindelse mener blant annet Tomas Englund (2010, s. 306, 311) at man må skape en utdanningsprosess som løfter frem det deliberative demokratiet, der individer tilfører ulike perspektiver til en pågående kommunikasjon, der man verdsetter argumentasjon og diskusjon som er basert på tilstedeværelsen av ulike syn og argumenter. Denne tankegangen springer ut fra Jürgen Habermas' (1995) idé om dialogdemokratiet. I et dialogdemokrati er beslutninger et resultat av at parter kommer til enighet gjennom dialog der «det bedre argument» er avgjørende. For at «det bedre argument» skal være legitimt, fordrer det at alle former for makt- og interessekamp er fraværende, samt at alle parter kjenner reglene for samtalen. Selv om utfallet ikke blir som deltakerne håpet, eksiterer det fortsatt forståelse for at resultatet er bindende for dem (Habermas, 1995, referert til i Solhaug, 2006, s. 239).

I tråd med Habermas' tilnærming til dialogdemokratiet, har Tomas Englund utarbeidet fem punkter for å fremme muntlig aktivitet i skolen for å forberede de unge til å bli fullverdige deltakere i demokratiet. Han mener for det første at det må gis rom for ulike synspunkter, uten at det skal føre til negative konsekvenser for den enkelte elev. Derfor må det også opparbeides toleranse og respekt for den andre. Videre skal elevene erfare «å bygge

en kollektiv vilje». I et klasserom oppstår det ofte situasjoner der en må komme frem til enighet, blant annet om faglige temaer. Englund understreker allikevel at det ikke alltid er verken naturlig eller ønskelig å oppnå fullstendig enighet – ofte må en heller oppsummere hva man er uenig om. Skolen må også, i følge Englund, tilstrebe det å være kritisk til tradisjonelle oppfatninger. I dette ligger blant annet en bevissthet om at forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk, og på grunn av dette må læreren skape et klima der det er rom for elevenes meninger og synspunkter – man må unngå at dialogen blir en maktstrategi i skolen. Dersom man ikke tar hensyn til asymmetrien som ligger i relasjonen mellom lærer og elev, bryter man med Habermas' prinsipper for en gyldig dialog (Habermas, 1995, referert til i Solhaug 2006, s. 239). Det siste punktet Englund trekker frem er behovet for at elevene gjennomfører samtaler uten at læreren er til stede, der de diskuterer emner som angår dem i deres skolehverdag (Englund, 2004, referert til i Solhaug, 2006, s. 240).

Dialogdemokratiet, slik Habermas (1995) presenterer det, har som mål å komme til enighet (Habermas, 1995, referert til i Solhaug, 2006, s. 240). Englund (2004) som tar utgangspunkt i Habermas, understreker allikevel at det ikke alltid er naturlig eller ønskelig å oppnå enighet. I denne diskusjonen står Lars Laird Iversen (2016) sentralt, da han har utarbeidet begrepet 'uenighetsfellesskap'. «Et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et felles problem» (Iversen, 2016, s. 24). Videre mener han at en idealtipe av uenighetsfellesskapet består av individer som ikke har valgt sitt fellesskap, men som har blitt satt sammen på tilfeldig vis. Med dette som utgangspunkt, kan en skoleklasse i den offentlige skole ses som et godt utgangspunkt for et uenighetsfellesskap (2016, s. 24).

Uenighetsfellesskapet utgjør en kontrast til tanken om at delte verdier utgjør limet i samfunnet (Iversen, 2016, s. 24). Iversen (2014) mener at selv om det i Norge eksisterer en forestilling om at fellesskapet er basert på felles verdier, er demokratiet – fundamentet i samfunnet, «ikke primært et sett av verdier, men et system for å håndtere uenighet» (Iversen, 2014, referert til i Ezzati, 2018, s. 51). Dette utfordrer, og går på akkord med Seljelids (1992, s. 15) uttalelse om at det er verdier som holder sivilisasjonen oppe, og det heller i retning av en påstand om at det er evnen til å håndtere uenighet som vil videreføre demokratiet.

I et samfunn der man oppfordrer til å understreke uenigheter, er det nærliggende å tenke at det må ligge til grunn et rom for ytring av ulike synspunkter, slik også Englund (2004, referert til i Solhaug, 2006, s. 240) mener at man må etterstrebe i et klasserom. I dette ligger det også et behov for toleranse for andres synspunkter. I denne sammenheng er det naturlig å spørre seg hvor grensen skal gå for hva man kan ytre, og dermed blir ytringsfriheten og dens grenser en sentral del i denne diskusjonen. Odin Lysaker (2018, s. 89) mener at man viser

toleranse ved å akseptere uenighet. Dette innebærer at man skal tåle meninger, ytringer eller handlinger som skiller seg fra ens egne, også de meninger og ytringer som man misliker. Ytringer som innebærer trusler, fremkaller hat eller forfølgelse av grupper basert på deres nasjonalitet, hudfarge, religion eller lignende, er i følge Straffelovens §185 ulovlige, og skal dermed ikke aksepteres, men utover dette mener Lysaker (2018, s. 90) at forutsetningen for et tolerant demokrati er at medborgerne er i stand til å kritisk, og moralsk vurdere sine ytringers motivasjon, innhold og mulige konsekvenser. Selv om ytringer blir ansett for å være strafferettslig lovlige, kan de allikevel være moralsk uakseptable (Popper, 1945, referert til i Lysaker, 2018, s. 90). Fremhevingen av uenigheter i samfunnet, sammen med ytringsfrihetens vide grenser, kan altså se ut til å skape en gråsoner av hva som kan tolereres, og hvilke ytringer som kan aksepteres.

Kan det i så måte se ut til at skolen heller har et ansvar om å utvikle elevers evne til å håndtere uenighet, samt en evne til å vurdere ytringers moralske gyldighet, fremfor et ansvar om å overføre allment aksepterte samfunnsverdier?

### **2.1.2 Når grenser må settes**

Når kommer det til en grense der man som lærer må bryte inn og sette grenser for hvilke verdier og holdninger som er akseptert å ytre og ikke?

Temaet som danner grunnlaget for denne oppgaven er elever med tilhørighet i en nynazistisk gruppering. Elever som er uttalte nynazister kan sies å støtte en tanke om at menneskers verdi kan rangeres, og de avviser dermed de universelle menneskerettighetene, samt at de viser motstand mot demokratiet som styreform (Bjørge, 2018, s. 15-17). Nynazistisk ideologi kan dermed sies å gå på akkord med de sentrale verdiene som man kan finne igjen i skolens styringsdokumenter (Opplæringslova, 2008, §1-1; Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3; Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Skal man som lærer møte disse tankene med avvisning for å skåne enkelte elever, eller skal man gå inn i en diskusjon i kraft av å være en del av et uenighetsfellesskap?

Chantal Mouffe (1999, 2005) hevder at dersom man unngår debatter som kan oppleves polariserte om etnisk og religiøs mangfold, står man i fare for å møtes som fiender – i motsetning til å møtes som meningsmotstandere i håndteringen av uenighet, noe hun mener at kan føre til økt konflikt og polarisering (Mouffe, 1999, 2005, referert til i Ezzati, 2018, s. 59). Som et eksempel på dette, viser Ezzati (2017) til en undersøkelse der det kom frem at noen så angrepene 22. juli 2011 som en konsekvens av for lite rom for meningsmangfold, der kritikere til innvandring ikke blir anerkjent og tatt på alvor (Ezzati, 2017, referert til i Ezzati, 2018, s. 63). Dette kan tyde på at også sensitive og kontroversielle

temaer, som nynazisme kan sies å være, er temaer som må opp til diskusjon. Spørsmålet blir her hvor langt man kan gå i tillatelsen av ytringer i klasserommet.

I følge Englund (2004) må det i klasserommet gis rom for ulike synspunkter, en må utvise toleranse, samt å anerkjenne at en ikke alltid kan, eller bør komme til enighet (Englund, 2004, referert til i Solhaug, 2006, s. 240). Det første punktet som Englund nevner, forutsetter at ulike synspunkter og ytringer ikke skal føre til negative konsekvenser for elevene. I denne sammenheng kan en vurdere hvorvidt nynazistiske ytringer kan føre til negative konsekvenser for eleven som ytrer seg, eller for andre elever i klasserommet. Ytringer som fremmer hat av grupper som for eksempel er basert på deres nasjonalitet eller hudfarge, er i følge Straffeloven §185 ulovlige (Lysaker, 2018, s. 90), og en kan derfor heller ikke tillate slike ytringer i klasserommet. Ytringer av en slik art kan også tenkes å innskrenke ytringsrommet, som innebærer at de som ytrer seg skal føle seg trygge. «En offentlighet preget av hets, trusler og hatprat gjør ytringsrommet mindre» (Iversen, 2016, s. 28). Hatefulle ytringer av nynazistisk art kan dermed føre til at blant annet elever med minoritetsbakgrunn føler seg utrygge i klasserommet, noe som kan føre til at deres synspunkter ikke kommer til syne i uenighetsfellesskapet som klasserommet skal utgjøre. I et slikt tilfelle vil også Englunds (2004) første punkt falle sammen, og det kan derfor se ut til at læreren har et ansvar for å sette grenser for hva som kan ytres i klasserommets fellesskap.

### **2.1.3 Verdier og holdninger - oppsummering**

I følge formålsparagrafen og læreplanene skal skolen fremme verdier som støtter oppom blant annet demokrati, menneskelig likeverd og frihet (Opplæringslova, 2008, §1-1; Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3; Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Samtidig hevdes det at det ikke er verdiene i seg selv som kan ses som samfunnets lim, men at det er evnen til å håndtere uenighet og gå i dialog, som fører til opprettholdelse og videreføring av demokratiet (Iversen, 2014, referert til i Ezzati, 2018, s. 51; Habermas, 1995, referert til i Solhaug, 2006, s. 240; Englund, 2004, referert til i Solhaug, 2006, s. 240). Skolen har dermed et ansvar for å forberede elevene til å møte, samt tolerere uenighet og ulike verdier og holdninger, og i dette ligger også et ansvar om å være i stand til å vurdere hvorvidt ytringer kan anses å være både lovlige, men også moralske. I tilfeller der ytringene ikke kan sies å oppfylle disse kravene, kan det se ut til at læreren må bryte inn og sette grenser.

## **2.2 Skolen i møtet med elever med antidemokratiske verdier og holdninger**

I denne delen vil teorikapittelets andre spørsmål undersøkes nærmere: *Hvordan kan skolen arbeide med elever med antidemokratiske verdier og holdninger, og hvilke typer tiltak kan settes i verk i møtet med disse?*

I samarbeid med foreldre og foresatte i hjemmet, er skolen den samfunnsinstitusjonen som primært har som oppgave å utvikle kunnskap, verdier og holdninger hos barn og ungdom. Dette er fordi skolen når alle barn og unge i den livsfasen der de er mest påvirkelige, og der deres grunnleggende holdninger og verdier dannes (Raundalen og Lorentzen, 1995, referert til i Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 183).

Tenårene er i følge Bjørgo og Carlsson (1999, s. 183) de årene der man er mest utsatt for å bli innblandet i kriminalitet, voldelige miljøer og politisk ekstremisme, og i mange tilfeller vil lærere være de første til å oppfatte faresignalene på at ungdom er på ville veier. Skolen skal sette i gang forebyggende tiltak overfor ungdom som er i risikozonen for å bli dratt inn i rasistiske og voldelige gjenger. Mens offentlige holdningskampanjer kan sies å ha et propagandapreg, har undervisning i skolen og møtet mellom lærer og elev i større grad mulighet til å gå i dybden på temaene, og drøfte dem på en nyansert måte. Skolen og dens ansatte har også i oppgave å reagere på synspunkter og symboler som uttrykker antidemokratiske verdier (Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 189-190).

Som en overordnet tanke, mener Bjørgo og Carlsson (1999, s. 183) at utdanning generelt har en vaksinerende effekt, og at det er den sterkeste enkeltfaktoren som kan forebygge rasistiske eller fremmedfiendtlige holdninger. Utdanning kan gi en sterkere følelse av å ha styring over eget liv og egen fremtid, noe som kan føre til at man føler seg mindre truet av «fremmede».

Skolen og den enkelte lærer har altså et ansvar i det å oppfatte endrede atferdsmønstre hos elevene, samtidig som det foreligger en forventning om at kunnskapen som formidles i klasserommet skal ha en forebyggende effekt mot udemokratiske verdier og holdninger hos de unge. Ansvar er med andre ord sammensatt, noe utdanningen også kan sies å være. Utdanning kan ikke ses som isolert kunnskapsformidling, det er noe som skjer i en kontekst der det foreligger et møte mellom lærer og elev, samt eleven i møte med andre elever.

### **2.2.1 Dialog som forebyggingsstrategi i møtet med nynazistisk ungdom?**

I delkapittel 2.1.1 ble begrepet 'dialogdemokrati' nevnt (Habermas, 1995, referert til i Solhaug, 2006; Englund, 2004, referert til i Solhaug, 2006). Sentralt i dialogdemokratiet står interaksjonen mellom mennesker, noe som også står sentralt i Vygostkys (1978) arbeid. Han hevder at tanker og erfaringer blir tilgjengelig for andre gjennom interaksjon, slik at de kan reagere på dem og bruke dem til videre tenkning (Vygotsky, 1978, referert til i Dysthe, 2013,

s. 84). Via samhandling kan man altså avdekke tanker og meninger hos den andre, og dermed kan dialogen ses som et nyttig verktøy for å avdekke antidemokratiske verdier og holdninger.

Julie Ræstad Owe (2018, s. 176) mener at dialog er et svært viktig virkemiddel i tidlig forebyggingsarbeid mot radikaliseringsarbeid. Hun viser til følgende definisjon på dialog: «Dialog er et møte ansikt til ansikt mellom likeverdige parter uten skjulte hensikter. Jeg går inn i en dialog, ikke for å forandre den andre, men for å ta del i den gjensidige forandringen som kan skje gjennom et møte» (Grung, 2005, referert til i Owe, 2018, s. 176). Owe understreker også at målet med dialogen ikke er å oppnå enighet (2018, s. 176). I likhet med Habermas (1995, referert til i Solhaug, 2006) og Englund (2004, referert til i Solhaug, 2006) legger hun vekt på at dialogen må foregå mellom likeverdige parter, og i motsetning til Habermas, mener hun at enighet og konsensus ikke kan ses som et mål med dialogen, slik også Englund (2004) og Iversen (2016) trekker frem i sine arbeider.

Noe som kan problematiseres med definisjonen som Owe viser til dersom den skal ha som formål å forebygge radikaliseringsarbeid i klasserommet, eller i møtet mellom lærer og elev, er betydningen av at partene i dialogen skal være likeverdige. Det vil i følge Dysthe (2013, s. 95) alltid eksistere en asymmetri i relasjonen mellom lærer og elev. Denne asymmetrien kan forklares ved at læreren har mest makt i lærer-elev-relasjonen i kraft av sin yrkesrolle og kunnskapsbesittelse, men også i kraft av å være voksen (Drugli, 2012, s. 46). Denne asymmetrien i maktforholdet mellom lærer og elev kan være problematisk i dialog med elever med tilhørighet i høyreekstreme miljøer.

Bjørge og Carlsson (1999, s. 190) mener at man kan skolere lærere for å være i bedre stand til å gå i dialog med høyreekstreme elever. De mener at lærernes kunnskap om samfunnets demokratiske forfatning og tradisjoner, grunnverdier som toleranse og respekt for mennesker med en annen kulturbakgrunn, historie og innvandringspolitikk vil påvirke deres evne til å gå i dialog med unge høyreekstreme. De anbefaler allikevel ikke lærere å møte disse elevene med et sterkt ideologisk motsvar, da de mener at man kan risikere at de høyreekstreme elevene får støtte fra elever også utenfor det ideologiske fellesskapet.

I april 2018 foreleste Christer Mattsson på et seminar om demokrati og medborgerskap. Foredraget het «Ekstremisten i klasserommet», der han viste et eksempel på hvor ille det kan gå dersom en lærer viser kraftig ideologisk motstand mot elever med ytterliggående holdninger. I forbindelse med et foredrag Mattsson hadde holdt om Sverigedemokratene ved en skole, ble han på et senere tidspunkt invitert tilbake til denne skolen for å være med i en debatt. Da viser det seg at debattmotstanderen er en nynazistisk elev ved skolen, som hadde reagert på Mattssons uttalelser om Sverigedemokratene. Debatten ender med at den unge nynazisten blir debattert i senk. Eleven opplevde å miste kontrollen



over situasjonen, og han begynte å komme med hatefulle ytringer mot minoriteter i samfunnet. Dette ble fanget opp av mediene, og det endte med at eleven ble dømt for rasistiske ytringer i det offentlige rom (Mattsson, 2018a).

Mattsson beskriver denne opplevelsen som noe av det mest nedverdiggende han har gjort som lærer. Han møtte denne eleven igjen flere år senere, og eleven kunne fortelle at han aldri fullførte utdanningen, og at han forble nynazist. Mye av skylden for dette la han over på Mattsson og den rollen han hadde tatt under debatten. Mattsson hevdet også selv at han i debatten var med på å radikaliserer denne eleven ytterligere. Som en følge av dette mener han at en lærer ikke kan oppføre seg uforsvarlig i møtet med en elev, selv om den unge ytrer verdier og holdninger som går på akkord med skolens verdigrunnlag (2018a). I dette tilfellet kan det se ut til at asymmetrien i maktforholdet mellom Mattsson som voksenperson og lærer, og nynazisten som elev hadde store konsekvenser for denne dialogen. Mattsson (2018a) beskrev hvor enkelt det var for han som kunnskapsrik lærer å si imot og sable ned argumentene til en ung nynazist.

I møtet med udemokratiske og rasistiske ytringer og uttrykk, mener Bjørgo og Carlsson (1999, s. 190) at lærere burde forsøke å forstå budskapet elevene presenterer. Læreren må være i stand til å nyansere det som diskuteres, og være bevisst på at elevene uten videre ikke vil akseptere politisk korrekte historier. Lærerne må heller ikke avvise elever som uttrykker at de føler seg truet av andre grupper, det må tas tak i, og ikke bortforklares. I likhet med dette hevder også Mattsson (2018a) at lærere har et ansvar for å hjelpe elevene med å forstå seg selv og verden de lever i, samt å gjøre seg forstått av andre. Læreren må altså være spørrende og nysgjerrig og anerkjenne elevenes opplevelser av samfunnet.

Dersom man ser samfunnsverdiene (Seljelid, 1992; Reiss, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2015) som lærere skal fremme, opp mot deres ansvar for å åpne for elevenes beskrivelser og opplevelser av verden, uavhengig av hvordan disse opplevelsene gjenspeiler verdiene som skal fremmes, kan det se ut til at lærere befinner seg i et dilemma. De skal fremme demokratiske verdier og faktakunnskap, samtidig som de ikke kan avvise elevenes erfaringer og opplevelser av samfunnet.

### **2.2.2 Relasjonsbygging som tiltak**

Som nevnt, hevder Bjørgo og Carlsson (1999, s. 183) at utdanning i seg selv har en forebyggende effekt mot rasistiske og fremmedfiendtlige holdninger. Utdanning skjer i samhandling med andre, og i denne sammenheng er betydningen av relasjoner for elevenes læring viktig. Vygotsky (1978) hevder at sosial samhandling er utgangspunktet for læring –

relasjoner er i følge han essensielle i elevenes læring (Vygotsky, 1978, referert til i Dysthe, 2013, s. 84).

I kapittelet «Relasjonskvalitet» presenterer May Britt Drugli (2012) to nokså like tilnærminger til begrepet relasjonskompetanse. Hun viser blant annet til Røkenes og Hansen (2003), som mener at relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet ved å ivareta den andres interesser. Juul og Jenssen (2002) mener at relasjonskompetanse omhandler læreres evne til å se den enkelte elev på vedkommendes premisser, og tilpasse egen atferd til eleven (Røkenes og Hansen, 2003; Juul og Jensen, 2002, referert til i Drugli, 2012, s. 45).

Relasjonskompetanse innebærer altså å være bevisst på egen oppførsel i møtet med elever, samt evnen til å tilpasse egen atferd i møte med ulike elever og deres behov. Sentralt i dette er også evnen til å vise anerkjennelse. Det vil si å lytte, forstå, akseptere og bekrefte elevene for hvem de er. Det innebærer å vise genuin respekt for elevene og deres opplevelser, og det er dermed viktig å lytte, reflektere, undre seg, stille spørsmål og vise innlevelse og bekreftelse (Drugli, 2012, s. 50). Disse beskrivelsene henger tett sammen med det Owe (2018, s. 183) trekker frem som viktig for å oppnå en vellykket dialog. Dette viser at relasjonskompetanse også kan sies å være svært viktig for å mestre å gå i dialog med elever som bekjenner seg til ekstreme miljøer.

Det å vise elever anerkjennelse kan også føre til et positivt samspill mellom lærer og elev, og i dette samspillet vil det vokse frem tillit i relasjonen (Drugli, 2012, s. 51). Tillit i relasjonen mellom lærer og elev er nødvendig for at eleven skal kunne dele viktige hendelser, opplevelser og tanker med læreren (Øverlien, 2015, s. 140). I relasjon med elever må altså lærere vise interesse, anerkjennelse og tilpasse egen atferd i møtet med eleven for å oppnå tillit. Det er først når det eksiterer tillit mellom lærer og elev at eleven vil åpne opp om egne opplevelser og tanker. Dette er først og fremst en viktig del av det å få kjennskap til eventuelle udemokratiske og intolerante holdninger hos elever, men det kan også fungere som en inngangsport til dialogen, der tanker og erfaringer blir gjort tilgjengelig for andre via språket (Vygotsky, 1978, referert til i Dysthe, 2013, s. 84), og der det åpnes opp for en forståelse og åpenhet mot alternative meninger (Owe, 2018, s. 176-177).

Når, eller hvis det etableres tilstrekkelig med tillit, kan man altså som lærer oppleve at elever forteller om sine tanker om virkeligheten slik de oppfatter den. Dette kan for eksempel innebære tanker om demokrati og menneskelig likeverd, og på denne måten kan man for eksempel avdekke høyreekstremistisk ideologi hos elever. På den annen side kan man ikke vente på at elever skal fortelle om sine innerste tanker, man må derfor også være i stand til å observere. Lærere møter de unge dag etter dag, og de har derfor en unik mulighet til å se,

være oppmerksom på, og følge ungdommenes utvikling, og de kan dermed handle på grunnlag av observasjoner av ungdommene i hverdagen (Øverlien, 2015, s. 140).

### **2.2.3 Forebygging av rekruttering til ekstreme miljøer**

For at skolen og lærere skal være i stand til å oppdage og forebygge rekruttering til ekstremistiske miljøer, er det nyttig å kjenne til tegn på radikaliserings hos elevene.

### **Tenåringsgjenger og søken etter et fellesskap**

Bjørgo og Carlsson (1999) tar for seg ulike aspekter ved udemokratiske, rasistiske og voldelige ytringer og handlinger blant ungdom, samt hvem som kan sies å bli rekruttert inn i slike gjenger. Noe de legger særlig vekt på, er motivasjonen bak rasisme. Her skiller de mellom rasisme som uttrykk og rasisme som drivkraft eller motiv. De hevder at det er få som er motivert av rasistisk overbevisning og ideologi, og at rasismen kan fungere både som en drivkraft og som et uttrykk for disse individene (1999, s. 18-19). For flere er det imidlertid helt andre ting enn ideologi som er drivkraften bak rasisme. Dette er ofte et kjennetegn ved det Bjørgo og Carlsson omtaler som 'tenåringsgjenger'. Disse gjengene omfatter ungdom i 13-18-årsalderen, og de fleste medlemmene er svært unge, med unntak av en leder som ofte er eldre enn de andre. Tenåringsgjengene ser ut til å bestå av ungdom som av ulike årsaker søker et fellesskap, og som derfor i utgangspunktet ikke lokkes inn i gjengene på bakgrunn av politikk og ideologi (Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 39). Bjørgo og Carlsson (1999, s. 62) peker særlig på en søken etter status og identitet, og i denne sammenheng kommer bruken av uniform tydelig frem. Personer som ikke har lyktes med å etablere en positiv identitet i forbindelse med skole, arbeid, eller andre sosiale arenaer, kan forsøke å vinne respekt ved å bli en del av grupper med et farlig og skremmende image.

Mange tenåringsgjenger bruker en eller annen form for kleskode eller uniformering. Denne uniformeringen fungerer som en synlig markering av deres gruppetilhørighet overfor omverdenen. Uniformene kan inneholde symboler som fremmer politisk ekstreme ytringer, som for eksempel bruk av hakekors og lignende. Det å være ikledd gruppens uniformer og symboler, handler ikke nødvendigvis bare om å uttrykke lojalitet til gruppen. Uniformeringen kan også være en del av en prosess for å provosere frem reaksjoner fra omgivelsene (Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 41).

Bjørgo og Carlsson viser til et sitat av et medlem i den danske gjengen «Grønjackene», som uttalte «det er bedre å være rasist enn å ikke være noe» (1999, s. 62). Ved å ikle seg en uniform, kan de oppleve at ungdommer som tidligere har sett ned på dem, skygger unna. Dette kan oppfattes som at de har fått respekt, men om det faktisk er respekt,

eller om reaksjonen kan ses som et tegn på frykt er usikkert. Uniformen kan føre til at omgivelsene forholder seg til de ekstreme på en annen måte enn tidligere, noe som kan føles som en seier for sosialt utsatte individer (Bjørge og Carlsson, 1999, s. 62).

Bjørge og Carlsson (1999, s. 39) hevder altså at tenåringer som søker seg til rasistiske grupperinger i hovedsak søker et fellesskap. Dette kan inkludere et behov for tilhørighet i en vennegjeng med status og identitet, samt et ønske om beskyttelse fra andre som plager dem. Gjengene kan oppfylle grunnleggende sosiale og psykologiske behov som ungdommene ikke får oppfylt i andre sosiale sammenhenger. Forfatterne understreker allikevel at det ikke finnes noen fasit på hvilke ungdommer som søker seg til rasistiske gjenger. Det kan være ungdom som er sosialt sårbare og ensomme, men man kan også finne ungdom med det Bjørge og Carlsson (1999, s. 40) omtaler som 'solide evner'.

Christer Mattsson og Magnus Hermansson Adler ga i 2008 ut en bok med tittelen *Ingen blir nazist över en natt. Om hur skolan kan möta intoleranta elever*. De beskriver tenårene som en problematisk tilværelse der ungdom søker en trygg identitet. Elever på ungdomsskolen er i følge Mattsson og Adler (2008, s. 11) særlig utsatt for å bli forsøkt rekruttert inn i nynazistiske miljøer. De mener at problemet med elever som tiltrekkes av en udemokratisk ideologi, er at de ofte er sosialt utsatt.

I likhet med Bjørge og Carlsson (1999) og Mattsson og Adler (2008), peker Belinda Ekornås (2018, s. 118-119) på at motivasjonen for å gå inn i ekstremisme kan grunne i et ønske om sosial tilhørighet. Videre bruker hun begrepet 'utenforskap' for å beskrive sentrale faktorer for at mennesker blir sårbare for radikaliseringsprosesser. Sårbarhetsfaktorene kan omhandle alt fra dårlig familieøkonomi, å bli utsatt for vold og overgrep, tilknytning til et kriminelt miljø, eller sosiale vansker. Det ekstreme miljøet kan lokke ved å tilby mening med et enkelt budskap, og de sårbare unge kan få en opplevelse av tilhørighet og trygghet (Ekornås, 2018, s. 125).

I 2019 publiserte Politiets sikkerhetstjeneste en rapport der de har undersøkt bakgrunnen til personer i høyreekstreme miljøer i Norge. Undersøkelsen viste at det var høy forekomst av psykiske lidelser, tilpasningsproblemer og rusmisbruk blant utvalget, og at det derfor ser ut til at den sosiale og relasjonelle dimensjonen er en betydelig motivasjon for å gå inn i ekstremistiske miljøer (2019, s. 8-9). Denne rapporten undersøkte personer i alle aldre, og den kan derfor ikke si noe spesifikt om ungdom i ekstremistiske miljøer.

Det kan altså se ut til at ungdom som søker seg inn i rasistiske miljøer er sårbare individer som søker tilhørighet i et fellesskap.

## **Er alle medlemmer i rasistiske gjenger sosialt sårbare?**

Hemlut Willems (1993, 1995), mener at det finnes lite belegg for å si at ungdom i rasistiske grupperinger kommer fra spesielt dårlige kår. Han gjennomførte en undersøkelse basert på fremmedfiendtlige voldsutøvere i Tyskland, og basert på denne undersøkelsen, presenterer han fire hovedtyper av rasistiske gjerningsmenn (Willems, 1993, 1995, referert til i Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 28).

#### *Type 1*

De som omtales som «type 1» av Willems (1993, 1995), er politisk motiverte høyreekstremister. De er medlem av, eller har tilknytning til høyreekstreme og/eller innvandringsfiendtlige organisasjoner. De er politiske aktivister som gir uttrykk for sine standpunkter, og de legitimerer volden som blir utført av andre. For denne gruppen er det sjelden noen negative sosiale bakgrunnsfaktorer tilstede (Willems, 1993, 1995, referert til i Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 29).

#### *Type 2*

Denne gruppen omfatter fremmedfiendtlige eller etnosentriske ungdommer, som ikke har noen eksplisitt politisk ideologi, og de er heller ikke medlem av politiske organisasjoner eller grupper. De har allikevel sterkt fiendtlige holdninger overfor innvandrere, og de bruker ofte nasjonalistiske symboler og slagord. De legitimerer volden mot minoritetsgrupper ved å henvise til diffuse følelser av hat og å være truet. I denne gruppen er det mer vanlig å oppdage negative sosioøkonomiske trekk (Willems, 1993, 1995, referert til i Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 29-30).

#### *Type 3*

Kriminell og marginalisert ungdom, som blir sett på som «tapere» i skolesystemet og arbeidslivet. De kommer fra familier med svært mangelfull oppfølging, samt flere andre negative oppvekstvilkår. De er lite interessert i politikk og ideologi, men rasistiske og nasjonalistiske slagord er ofte en del av deres uttrykksmåte. Vold blir sett som en vanlig løsning på konflikt, og den trenger derfor ikke å legitimeres (Willems, 1993, 1995, referert til i Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 30).

#### *Type 4*

Den siste typen blir også kalt «medløpere». Disse har ingen høyreekstrem ideologi, og de er heller ikke preget av fremmedfrykt, de fremstår som lovlige og er sjeldent voldelige. For disse grunner motivasjonen i et sterkt ønske om, og behov for gruppetilhørighet. Dersom de

lar seg lokke med i voldelige aksjoner, er det med motivasjon for å vise seg fram for kameratene, og de oppfattes derfor som støttespillere og «medløpere» (Willems, 1993, 1995, referert til i Bjørge og Carlsson, 1999, s. 31).

### **Er dette relevant for situasjonen i Norge?**

Bjørge og Carlsson (1999, s. 31) understreker at undersøkelsen der disse typene er utarbeidet, er gjennomført i Tyskland, og at man ikke har hatt en lignende undersøkelse i Norge. De hevder allikevel at det er mulig å gjenkjenne disse hovedtypene i flere av sakene som er knyttet til rasistiske gjenger i Norge. For å understreke relevansen for disse tyske hovedtypene av rasistiske voldsutøvere, vil det også presenteres noen typer av rasistiske grupperinger som Mattsson og Adler (2008) viser til i sin bok. Disse typene, eller undergruppene er utarbeidet i vårt naboland Sverige. De deler inn rasistiske grupper i flere undergrupper, som vil bli presentert under.

#### *Kjernegruppe og følgere*

«Kjernegruppen», består av et fåtall personer som oppfattes som ledere, som anses som ideologiske sjefer. Disse identifiserer seg med gruppens ideologi, og uttrykker dette gjennom å ta en aktiv rolle. De som omtales som «følgere» deler kjernegruppens ideologiske budskap, men de utvikler ikke noen egen ideologisk aktivitet (Mattsson og Adler, 2008, s. 37-40).

#### *Ideologiske- og sosiale bekreftere*

De som omtales som «ideologiske bekreftere» er klar over den lave statusen som kjernegruppen har i samfunnet for øvrig, men de er også klar over den høye statusen som de har innad i gruppen, de deler verdier og ideer med kjernegruppen, og gjør derfor ingenting for å bryte med den rasistiske gruppen. De «sosiale bekrefterne» på sin side, er helt uinteressert i ideologien, men de har et sosialt utbytte av å være en del av gruppen, da de har tydelige sosiale bånd til kjernegruppen (Mattsson og Adler, 2008, s. 46-48).

#### *Jenter som står ved guttenes side*

Som en mellomting mellom «følgerne» og «sosiale bekreftere», finner vi «jentene som står ved guttenes side». De beskrives som kjærester, eller potensielle kjærester til gutter innerst i kjernen eller blant følgerne. Deres funksjon er å skape en sosial legitimitet, og det er uavhengig i om de deler de samme ideene som gruppen for øvrig (Mattsson og Adler, 2008, s. 49).

## *Søkere*

Den siste undergruppen som blir beskrevet av Mattsson og Adler (2008, s. 51) omtales som søkere. Dette er ofte «ensomme ulver» som søker en mening med tilværelsen, men de opplever sjelden å finne den meningen de er på leting etter. De søker seg dit det skjer noe.

Ved å sammenligne de ulike typene som blir presentert av Willems (1993, 1995) og Mattsson og Adler (2008), kan man se likhetstrekk mellom typene og undergruppene. Det forekommer imidlertid noen særlige likhetstrekk mellom det Willems omtaler som «type 1», og Mattsson og Adlers «kjernegruppe», der individene har en sterk tilknytning til ekstremistiske miljøer, samt at de tar en aktiv rolle i gruppen (Willems, 1993, 1995, referert til i Bjørge og Carlsson, 1999, s. 29; Mattsson og Adler, 2008, s. 37-40). Det er også noen tydelige likhetstrekk mellom Willems' «type 4» og Mattsson og Adlers «sosiale bekreftere», som begge har et behov for sosial tilhørighet i en gruppe (Willems, 1993, 1995, referert til i Bjørge og Carlsson, 1999, s. 31; Mattsson og Adler, 2008, s. 49).

Willems (1993, 1995) peker på medlemmenes sosiale bakgrunn i typene som blir presentert, noe Mattsson og Adler (2008) på sin side utelater. Dette kan forklares ved at Mattsson og Adler (2008, s. 11) tidligere i boken har understreket betydningen av sårbarheten som er tilstede i tenårene, og at ungdom derfor er tilbøyelig til å søke fellesskap i rasistiske grupperinger. Typene som blir presentert av Willems, kan tolkes som beskrivelser av individer i et større aldersspenn, da han også trekker frem en faktor som arbeidsledighet i beskrivelsen av typene, noe jeg ikke anser som særlig relevant for tenåringer (Willems 1993, 1995, referert til i Bjørge og Carlsson, 1999, s. 28).

## **Tiltakene må tilpasses den enkelte**

I 2018 publiserte Christer Mattsson en doktoravhandling der han blant annet undersøker skolens ansvar og mulighet til å motvirke rekruttering av unge mennesker til voldsutøvende ekstremisme. Sentralt i læreres forebyggingsarbeid, ligger deres evne til å oppdage radikalisererte individer. Noe Mattsson trekker frem som kan gjøre forebyggebyggingsarbeidet i skolen vanskelig, er blant annet at man ikke kan si sikkert hvem som egentlig er i risikozonen for å bli rekruttert inn i ekstremistiske miljøer (Mattsson, 2018b). Denne utfordringen kan sies å bli understreket av uenigheten knyttet til hvorvidt individer som søker seg til ekstremistiske miljøer kan sies å være spesielt sårbare, slik det er diskutert over (Bjørge og Carlsson, 1999; Willems, 1993, 1995, referert til i Bjørge og Carlsson, 1999; Ekornås, 2018, Mattsson og Adler, 2008). Mattsson (2018b, s. 25) beskriver radikaliseringsen som en sone der man kan bryte inn og påvirke. I denne sonen kan man finne individer som enda ikke har begått lovbrudd, men som anses for å ha høy sannsynlighet for å gjøre det.

Inndelingen i typer og undergrupper av ekstremistiske voldsutøvere som det er vist til over, kan bidra til å lette det utfordrende arbeidet med forebygging og iverksetting av tiltak mot rekruttering til ekstremistiske miljøer. På hjemmesiden til 22. juli-senteret, kan man finne artikkelen «Veier inn i voldelig ekstremisme – og ut igjen» av Tore Bjørgo. I denne artikkelen trekker han frem fire undergrupper som har flere likhetstrekk med Willems' (1993, 1995) typer og Mattsson og Adlers (2008) undergrupper. Dette understreker også disse typene og undergruppenes relevans for den norske konteksten. Bjørgo (s. 1) understreker her at det kreves ulike forebyggingstiltak overfor de ulike gruppene, da det foreligger ulik motivasjon for å gå inn i gruppene, samt at individenes sosiale bakgrunn varierer.

Den første gruppen som Bjørgo (s. 1) trekker frem er «Ideologiske aktivister» - denne gruppen har flere likhetstrekk med Willems' «type 1» og Mattsson og Adlers «kjernegruppe». I møtet med disse, hevder Bjørgo (s. 2) at det kan være mulig å konfrontere dem med deres ideologi, og gå i dialog om politiske saker. Han hevder at dette kan føre til at gruppe medlemmene revurderer sin ideologiske aktivitet, ved at de ser den potensielle skaden de kan utrette.

Bjørgo omtaler det han kaller for «medløpere» (s. 1), som har flere likhetstrekk med Willems' «type 4» og Mattsson og Adlers «sosiale bekreftere». For å lokke individer på søken etter sosial tilhørighet, mener Bjørgo (s. 3) at man må tilby dem et alternativt fellesskap. De må oppleve at noen tar vare på dem og vil dem vel.

«Eventyrene» søker spenning og action, og de oppsøker dermed de ekstremistiske gjengene for å oppnå dette (Bjørgo, s. 2). Disse kan sammenlignes med Mattsson og Adlers (2008) «søkere». En del av forebyggingsarbeidet med disse, burde i følge Bjørgo (s. 3) innebære å tilby dem andre muligheter, og han trekker blant annet frem action-sport som et eksempel, slik at de kan få utløp for spenningsøken i en annen setting.

«De sosialt frustrerte» (Bjørgo, s. 2), kan man finne likhetstrekk hos Willems' «type 3». Bjørgo (s. 3) hevder at disse må integreres inn i samfunnet, slik at de kan ta avstand fra de kriminelle miljøene.

Eksemplene på forebyggingstiltak som har blitt trukket frem her er tilpasset den enkelte undergruppen/typen som er beskrevet. Bjørgo (s. 3) påpeker allikevel at årsakene og motivasjonen for radikalisering er svært sammensatte, og at man kan se kjennetegn fra flere av gruppene hos den enkelte ekstremistiske voldsutøver. Forebyggingstiltakene må derfor tilpasses den enkelte, men dette kan fungere som en rettleiding for hvordan man kan gå fram i dette arbeidet.

## **2.2.4 Tiltak – oppsummering**



I denne delen har jeg trukket frem to eksempler på tiltak som kan settes i verk i møtet med elever med tilhørighet i en nynazistisk gruppering, nemlig det å gå i dialog, samt viktigheten av å skape relasjoner til elevene.

I arbeidet med å utarbeide tiltak i møtet med nynazistiske elever, er det også nødvendig å se nærmere på rekrutteringen til rasistiske ungdomsgjenger, og hvem som kan sies å være mer utsatt for å bli trukket inn i et ekstremistisk miljø. Ulike bakgrunnsfaktorer for rekruttering, kan også føre til at det kreves ulike forebyggingsstrategier og tiltak (Bjørgero, s.1).

## 2.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg forsøkt å besvare spørsmål om hva litteraturen sier om: *Hvordan skolen skal arbeide med verdier og holdninger? Og hvordan kan skolen arbeide med elever med antidemokratiske verdier og holdninger, og hvilke typer tiltak kan settes i verk i møtet med disse?*

Som det kom frem i kapittelets første del, er skolen lovpålagt å fremme verdier og holdninger som støtter oppom demokratiet og menneskets likeverd (Opplæringslova, 2008, §1-1). Det er imidlertid ikke presisert hvordan dette skal foregå i klasserommet. I diskusjonen av dette, kan man finne to motsetninger. Enkelte (Seljelid, 1992, s. 15) mener at det er de felles verdiene som holder samfunnet oppe, og at man derfor må utarbeide et sett med allment aksepterte verdier, mens Iversen (2016, s. 24) på sin side mener at det ikke er et sett med felles verdier, men evnen til å håndtere uenighet som er viktig i videreføring av samfunnets fundament, nemlig demokratiet. Iversens idé om uenighetsfellesskap, kan finne støtte hos Englund (Englund, 2004, referert til i Solhaug, 2006, s. 240 ), som søker å implementere det deliberative demokratiet i klasserommet ved at elevene skal oppfordres til å være muntlig aktive og å dele sine synspunkt. Elevene må trenes opp til å møtes som meningsmotstandere, ikke som fiender i håndteringen av uenighet (Mouffe, 1999, 2005, referert i Ezzati, 2018, s. 59).

Dersom man skal se klasserommet som et uenighetsfellesskap der ulike meninger verdsettes og kommer til syne, må man også være bevisst på hvor grensen skal gå for hva som anses som aksepterte ytringer, og det kan se ut til at grensen må settes i det ytringer kan sies å gå på akkord med Straffelovens bestemmelser, og når de står i fare for å innskrenke elevenes ytringsrom (Syse, 2018; Iversen, 2016).

I kapittelets andre del ble det andre spørsmålet *hvordan kan skolen arbeide med elever med antidemokratiske verdier og holdninger, og hvilke typer tiltak kan settes i verk i*

*møtet med disse?* Nærmere undersøkt. Her ble dialog og relasjonsbygging trukket frem som mulige tiltak i møtet med rasistisk og antidemokratisk ungdom. Videre ble det presentert ulike tilnærminger til hvem som kan sies å stå i fare for å bli rekruttert inn i rasistiske ungdomsgjenger, og i denne diskusjonen var gjengmedlemmenes sosiale bakgrunn sentral. De ulike typene, eller undergruppene av rasistiske gjengmedlemmer kan fortelle noe om individenes motivasjon for å gå inn i grupperingen. Dette kan gi oss kunnskap hvilke tiltak man bør sette i verk i møtet med ungdom med ulike motivasjonsfaktorer. De som er ideologisk og politisk motivert må for eksempel møtes med andre tiltak enn de som er sosialt sårbare og frustrerte. For den første gruppen kan det være nyttig å gå i dialog, mens for den andre gruppen, kan det være mer formålstjenlig å arbeide med relasjonsbygging og tilby dem et alternativt fellesskap. De som oppsøker spenning, kan derimot møtes med alternative arenaer der de kan få utløp for denne spenningsøken. Dette understreker kompleksiteten med å arbeide med ekstremisme i skolen – tiltakene som settes i verk må tilpasses elever som enkeltindivider, og som Bjørge selv skriver: «One size does not fit all» (s. 3).

## 3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for, og begrunner valg av metodisk tilnærming. Jeg redegjør for datainnsamlingen - herunder innsamlingsmetode, tilgang til feltet, utvalg av informanter, utforming av intervjuguide og selve intervjusituasjonen. Videre går jeg inn på hvordan analysen av dataene er gjennomført, før jeg går inn på forskningens kvalitet, der validitet og reliabilitet vil bli diskutert. Til slutt vil jeg diskutere forskningsetiske betraktninger ved denne studien.

### 3.1 Valg av metodisk tilnærming

Denne masteroppgaven er basert på en kvalitativ tilnærming. Bakgrunnen for det metodiske valget, ligger i oppgavens problemstilling: *Hvordan opplevde et utvalg samfunnsfaglærere å arbeide med elever med tilhørighet i et nynazistisk miljø?*

Problemstillingen søker altså informantenes opplevelser knyttet til arbeidet med en nynazistisk elevgruppe. En kvalitativ tilnærming vil kunne bidra til å fange opp informantenes opplevelser, da kvalitativ forskning har som mål å utvikle forståelse for fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Innenfor den kvalitative tilnærmingen blir begrepet «livsverden» brukt for å si noe om informantenes opplevelse av sin hverdag. Begrepet er godt egnet fordi det fokuserer på opplevelser og ikke kun på beskrivelser av informantenes erfaringer (Dalen, 2013, s. 15).

### 3.2 Datainnsamling

#### 3.2.1 Datainnsamlingsmetode

Datainnsamlingsmetoden som er valgt for denne studien, er individuelle intervjuer. Formålet med intervjuene var i utgangspunktet å innhente informasjon om hvordan en gruppe lærere på ungdomstrinnet *opplevde* sitt ansvar tilknyttet holdning- og verdidanning i samfunnsfag, samt hvordan de arbeider med kontroversielle temaer i klasserommet. Kvalitative undersøkelser er, og skal være, preget av fleksibilitet og eksplorerende design (Grønmo, 2016). Dette ble tydelig i arbeidet med datainnsamlingen, da studien tok en ny vending i møtet med den andre informanten.

Før jeg startet å gjennomføre intervjuene var jeg redd for at oppgavens tema skulle bli for åpent og generelt. Et av ønskene med intervjuene var dermed å finne temaer, situasjoner eller problemstillinger som virket interessante for tematikken verdi- og holdningsdanning i samfunnsfag. Tidlig i intervjuet med den andre informanten, som jeg har gitt det fiktive

navnet Sofie, stilte jeg henne spørsmålet om hvorfor hun hadde hatt et ønske om å undervise i samfunnsfag. Da svarte hun følgende

*Når jeg var veldig ung og begynte å jobbe her, så hadde vi jo veldig mange utfordringer på skolen her fordi vi hadde noe høyreekstremistiske grupperinger. Sånn at da hadde vi virkelig en sånn heftig problemstilling knytta til hvordan vi skulle takle det.*

Videre forklarte hun at hun innså at «(...) for å greie å være en motvekt til de holdningene som de elevene var bærere av, så trengte vi masse kunnskap». Hun så at kunnskapen man skal formidle i samfunnsfag kunne fungere som en motvekt til udemokratiske holdninger. Denne historien om den høyreekstremistiske grupperingen var det jeg trengte for å konkretisere oppgaven, og jeg skjønnte dermed fort at dette var noe jeg ønsket å få vite mer om. Store deler av intervjuet med Sofie dreide seg om nettopp denne grupperingen, og hvordan lærerne jobbet med disse elevene.

Etter dette intervjuet, ble formålet å innhente informasjon om hvordan flere av samfunnsfaglærere *opplevde* å arbeide med en gruppe nynazistiske elever. Denne tematikken virket svært spennende, og muligheten til å fokusere på ett tema i forbindelse med verdi- og holdningsdanning i samfunnsfag, ville også kanskje føre til at det ville være enklere å begrense oppgavens omfang.

I boken *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, viser Monica Dalen til følgende definisjon av intervju ««utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema» (Kvale og Brinkman, 2009, referert til i Dalen, 2013, s. 13). Formålet med intervjuet er å innhente utfyllende og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever, eller har opplevd ulike aspekter ved sitt liv, og det kvalitative intervjuet egner seg godt for å få innsikt i informantenes tanker, erfaringer og følelser (Dalen, 2013, s. 13).

Bakgrunnen for denne studien er en periode der informantene opplevde å møte, og jobbe med elever som sto frem som erklærte nynazister. Informantene sitter på verdifull innsikt i det å arbeide med en slik elevgruppe, og ved kvalitative intervjuer, kan man dermed få rike beskrivelser av opplevelsene og erfaringene som informantene sitter igjen med etter denne perioden.

### **3.2.2 Tilgang til feltet og utvalg av informanter**

Underveis i utdanningsløpet har jeg jobbet som vikar ved ulike skoler, og på grunn av dette har jeg kommet i kontakt med flere lærere med ulik bakgrunn og erfaring. Da jeg startet arbeidet med masteroppgaven, og hovedfokuset for oppgaven var verdi- og holdningsdanning

i samfunnsfag, så jeg for meg én spesiell lærer ved den ene skolen. Denne læreren hadde jeg på et tidligere tidspunkt diskutert temaet verdi- og holdningsdanning med. Jeg valgte derfor å spørre om denne læreren kunne tenke seg å stille opp som informant, da jeg antok at sannsynligheten for at han ville stille opp var stor. Denne læreren satt også på kunnskap om andre lærere ved den samme skolen som engasjerte seg i dette temaet, og denne personen kan dermed anses som portvakt, da han satt meg i kontakt med Sofie (Dalen, 2013, s. 31).

Sofie introduserte meg for perioden med de nynazistiske elevene ved skolen, og ga meg videre informasjon om andre som også arbeidet ved skolen den aktuelle perioden, og på denne måten kom jeg i kontakt med Ola. Utvalget var altså lite til å begynne med, og vokste seg gradvis større. Denne måten å gjøre utvalg på, blir betegnet som «snøballutvelgelse». Betegnelsen skildrer en snøball som blir større etter hvert som den ruller, etter hvert som informantene bes om å rekruttere andre informanter til studien (Andrews og Vassenden, 2007, s. 152).

Informanten som blir kalt Mona var den siste informanten som ble rekruttert til prosjektet. Mona er en person som jeg har hatt personlig kjennskap til. Jeg hadde kunnskap om at hun jobbet ved den aktuelle skolen i tidsrommet det her er snakk om, og på bakgrunn av denne informasjonen ble det naturlig å spørre om hun ønsket å stille opp som informant.

Utvalget blir her gjort strategisk, i den forstand at informantene plukkes ut på bakgrunn av kvalifikasjoner eller egenskaper som er relevante for det som studeres, og at de er i stand til å uttrykke seg reflektert om temaet det er snakk om (Andrews og Vassenden, 2007, s. 152)

I tillegg til Ola, satt Sofie meg i kontakt med ytterligere to lærere som arbeidet tett med de nynazistiske elevene. Jeg fikk tilbakemelding fra en av dem, som ikke ønsket å delta, da denne personen hadde valgt å legge denne perioden bak seg. Hen opplevde dette som svært utfordrende å stå i som lærer, og ønsket derfor ikke å stille opp som informant. Den tredje personen Sofie satt meg i kontakt med fikk jeg aldri tilbakemelding fra, og det ble dermed klart at hen ikke ønsket å være informant. Dersom disse hadde ønsket å stille opp, kunne jeg fått flere perspektiver på hvordan samfunnsfaglærerne opplevde å arbeide med den nynazistiske elevgruppen. Det at de ikke ønsket å delta i prosjektet, kan ha ført til at jeg har gått glipp av informasjon om temaene som belyses i denne oppgaven. Jeg anser allikevel utvalget som tilstrekkelig da de tre informantene også sitter på verdifull informasjon. Resultater fra kvalitative undersøkelser kan ikke generaliseres statistisk (Larsen, 2017a, s. 29), og det er dermed ikke nødvendig at det gjøres et tilfeldig utvalg. Informantene som utgjør utvalget i denne oppgaven, har selv arbeidet med en nynazistisk elevgruppe, og de

sitter dermed på verdifull innsikt og informasjon om temaet som man ikke ville kommet frem til ved tilfeldig utvalg.

I tillegg til intervjuene med Sofie, Ola og Mona, ble det gjennomført intervjuer med to ytterligere lærere, men disse hadde ikke erfaring med å arbeide med nynazister i klasserommet. En av disse er den første læreren som satt meg i kontakt med Sofie, men informasjon fra intervjuene med disse to vil ikke bli nevnt videre, da det ikke anses som relevant for oppgavens problemstilling.

### **3.2.3 Utforming av intervjuguide**

Jeg utarbeidet to intervjuguider (vedlegg II og vedlegg III). Den første intervjuguiden ble utarbeidet til temaet som omhandlet arbeid med verdi- og holdningsdanning på generelt grunnlag, mens den andre ble utarbeidet i forkant av intervjuene med lærerne som hadde arbeidet med den nynazistiske elevgruppen. Intervjuguidene inneholdt noen av de samme temaene. Da den første intervjuguiden ble benyttet i intervjuet med Sofie, blir også denne beskrevet her. Temaene som ble tatt opp i den første intervjuguiden var som følger: Informantenes generelle erfaringer og opplevelser av å jobbe som lærer, samt informasjon om skolen, verdier i skolen, meningsutveksling/kontroversielle tema i klasserommet og opplevelser/erfaringer fra egen undervisning. Den andre intervjuguiden inneholdt også de to første temaene fra den første intervjuguiden, mens det tredje temaet var nå knyttet til informantenes erfaringer med å arbeide med den nynazistiske elevgruppen.

Intervjuene var semistrukturerte. I intervjuguiden hadde jeg en oversikt over temaer som virket relevante for oppgavens problemstilling, samt noen spørsmål tilknyttet de ulike temaene, men dersom det kom opp annen spennende og relevant informasjon som kom utenfor intervjuguiden, ble dette også utdypet (Dalen, 2013, s. 26). Dette kommer tydelig frem i intervjuet til Sofie, der fokuset etter hvert blir rettet mot den nynazistiske elevgruppen. Dette understreker også fleksibiliteten ved kvalitativ forskning (Grønmo, 2016).

Intervjuguiden kan sies å følge det Dalen (2013, s. 26-27) omtaler som «traktprinsipp». Det første temaet tok opp spørsmål som hvorfor informantene ønsket å bli lærer og hvilke fag de underviser i. Dette er spørsmål som kan betegnes som åpne, og man kan anta at de føles lite «truende». Formålet med denne typen spørsmål var blant annet at informantene skulle føle seg vel og avslappet i situasjonen. Utover i intervjuene ble temaene fokusert mer mot de sentrale temaene for oppgavens problemstilling. Alle intervjuene ble avsluttet med en noe «uformell prat» om tematikken eller lærerrollen, noe som kan markeres ved at «trakten åpnes».

### 3.2.4 Intervjusituasjonen

Da intervjuene skulle gjennomføres, var noe av det jeg tenkte mest på at informantene skulle ha det så behagelig som mulig. Det at de ønsket å stille opp som informanter, gi av sin tid, og å gi meg verdifull informasjon, er noe som må verdsettes og vises respekt for (Dalen, 2013, s. 35). Jeg tilpasset meg derfor deres timeplan og deres ønsker for hvor intervjuet skulle gjennomføres, og jeg satt av god tid til intervjuene slik at de ikke skulle bli preget av stress.

Før vi satt i gang med intervjuene fortalte jeg litt om meg selv, og om formålet med prosjektet, samt hva informantenes deltakelse vil bety for dem. Jeg gikk også gjennom samtykkeerklæringen, og det ble flere ganger understreket at det var frivillig å delta, og at samtykket kan trekkes når som helst. Dette følger retningslinjene for informert samtykke (Dalen, 2013, s. 100; Befring, 2016, s. 31; Ryen, 2016, s. 32).

Intervjuet med Sofie ble gjennomført på skolen hun jobber ved i en av hennes fritimer. Vi satt oss på et møterom der vi fikk sitte i fred og ro. Intervjuet med Sofie er det intervjuet som ble preget mest av lite tid. Vi satt av litt over en time, og vi brukte tiden effektivt. Vi brukte lite tid på uformell prat før og etter intervjuet, men fordi vi hadde snakket en del sammen i forkant av intervjuet, opplevdes ikke dette som problematisk. Hun tilbudte seg også flere ganger å møte meg på et senere tidspunkt dersom jeg skulle ønske det.

Intervjuet med Ola ble gjennomført hjemme hos han. Dette var noe jeg i første omgang var skeptisk til, men valget stod mellom det, eller å sitte på en kafé eller lignende i offentligheten. Da temaet kan oppleves som noe sensitivt, var det beste alternativet å møtes hjemme hos han. Etter at intervjuet var gjennomført, var jeg derimot svært positiv til at intervjuet ble gjennomført på hans hjemmebane. Han virket svært avslappet, og det viste seg at han hadde forberedt seg godt. Han hadde blant annet funnet frem gamle avisutklipp, og brukt mye tid på å tenke tilbake på perioden det var snakk om. Han hadde også stelt i stand med både kaffe og kaker, og dermed ble det naturlig å ha en uformell prat og drikke kaffe før vi satt i gang med intervjuet. Mens vi drakk kaffe, kom Ola med flere interessante innspill om tematikken som intervjuet skulle dreie seg om. Da jeg ikke hadde satt på opptaksutstyret, førte det til at jeg måtte ta opp igjen, og spørre om det han tidligere hadde nevnt da intervjuet var i gang (Dalen, 2013, s. 34).

Da jeg først kontaktet Ola med forespørsel om han ønsket å delta i prosjektet, fikk jeg et svært positivt svar. Dette var noe han ga uttrykk for at han virkelig ønsket å være en del av, og dette gjenspeilet seg i møtet med han. Han var svært engasjert, og fortalte velvillig om sine opplevelser og erfaringer. Han ga uttrykk for at han satte pris på at noen tok seg tid til å sette seg ned med han og høre på hans historie. Jeg tok meg derfor god tid, og vi ble sittende

en god stund etter intervjuet for å snakke om flere temaer, men særlig om livet som lærer (Dalen, 2013, s. 35).

Intervjuet med Mona ble gjennomført hjemme hos meg, da det stod mellom det og å gjennomføre det ute i offentligheten. Opplevelsen med å gjennomføre intervjuet hjemme hos meg selv er noe delt. På den ene siden var det fint å kunne forberede til intervju før informantene kom, og stemningen var avslappet og uformell. På den annen side ble intervjuet preget av den private kontakten vi har til hverandre. Jeg opplevde at det var noe vanskelig å komme i gang med intervjuet, og at jeg inntok en rolle som opplevdes noe unaturlig i samvær med en bekjent.

Informantene ble også informert om at intervjuene ville bli tatt opp på lydopptaker, og at disse opptakene ville bli lagret på et eget, sikkert domene, samt at de ville bli slettet så snart intervjuene var ferdig transkribert. Jeg forklarte at lydopptakeren ble brukt for å sikre deres egne uttalelser, og for at jeg skulle kunne være tilstede i samtalen, uten å notere alt de sa. Jeg opplevde ikke at noen av informantene var skeptiske til bruken av lydopptaker (Dalen, 2013, s. 28-29).

Jeg hadde med meg en notatblokk og penn til alle intervjuene, men jeg brukte dette i svært liten grad. Det var et bevisst valg å ikke notere aktivt under intervjuene, da jeg ønsket å være tilstede i samtalen, og være i stand til å komme med oppfølgings spørsmål der det eventuelt var nødvendig. Dette var også et valg som grunnet i et ønske om å vise interesse for informantene, og den informasjonen de kom med. De skulle føle at deres informasjon var verdifull for meg, og de skulle føle seg hørt (Dalen, 2013, s. 33).

### **3.3 Analyse av data**

Analyse av data innebærer å avdekke generelle eller typiske mønstre i datamaterialet. Dette gjøres ved å forenkle, sammenfatte og systematisere dataene i koder og kategorier (Grønmo, 2004, s. 266; Larsen, 2017b, s. 113).

I kvalitative studier foreligger ofte datamaterialet i form av tekst (Grønmo, 2004, s. 265). Dette gjelder også datamaterialet i denne oppgaven, da intervjuene ble transkribert. Jeg skrev ned ord for ord, med unntak av uttalelser som kunne påvirke informantenes anonymitet. I tillegg skrev jeg ned informasjon om lyder som latter, sukk, pauser og fyllord. Dette ble gjort for å sikre en mest mulig presis fortolkning av det som ble formidlet. Dette gjaldt særlig utsagn der det var tydelig at informantene var noe usikre på hvordan de skulle ordlegge seg. Eksempler på dette er «Eh, ja, eh, de tilhørte minoriteter (...)» og «Ehm... Hehe... Hvis jeg



tenker på et lærerkollegium i dag (...)». I disse utsagnene kommer det frem at informantene kan virke noe nølende i sine uttalelser, noe som kan ha betydning for fortolkningen.

### 3.3.1 Koding og kategorisering

Å kode datamaterialet er en fremgangsmåte for å skape oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av tekstenes innhold (Grønmo, 2004, s. 266; Larsen, 2017b, s.115). Ved å lese gjennom transkripsjonene flere ganger, fant jeg etter hvert frem til stikkord som kunne beskrive eller karakterisere deler av teksten, altså empirinære koder (Grønmo, 2004, s. 267). Eksempler på empirinære koder er koden som jeg har valgt å kalle «Fy og fysj». Denne er utarbeidet med utgangspunkt i Olas uttalelser i intervjuet. Oppgavens overordnede tema og problemstilling var utgangspunktet for hvilke koder som virket relevant.

Kodene ble i første omgang utarbeidet ved induktiv koding (Grønmo, 2004, s. 267). I denne prosessen var det empirien som var styrende for kodene som ble utarbeidet. Dette førte til at jeg ble oppmerksom på momenter i datamaterialet som jeg tidligere ikke hadde reflektert særlig over, og jeg så flere sammenhenger, men også motsetninger mellom dataene fra de ulike intervjuene. Kodene ble altså utarbeidet ut fra informantenes faktiske uttalelser. Temalisten i intervjuguiden fungerte også som en veileder til å oppdage eventuelle koder. Under hele prosessen har jeg også forsøkt å sette meg inn i teori på feltet. Dette kan ha ført til at kunnskap om teori har påvirket utviklingen av kodene, og at det teoretiske blikket har påvirket hele analyseprosessen. Arbeidet med koding og kategorisering kan derfor ses som en vekselvirkning mellom teori og empiri, der empirien var av størst betydning i den første fasen av kodingen, før teoretiske bidrag ble av større betydning utover i prosessen.

Etter hvert som jeg fikk oversikt over de ulike kodene, ble de gruppert etter temaer og kategorier (Grønmo, 2004, s. 268; Larsen, 2017b, s. 115). Koder som var tilknyttet hverandre, ble altså ordnet i overordnede kategorier. Kategoriene dannet på denne måten en tematisk inndeling i analysen.

Stegene som er tatt i analysearbeidet kan ligne på Aksel Tjoras (2012, s. 175) stegvis-deduktiv-induktiv metode. I følge denne modellen jobber forskeren oppover induktivt, ved at analysearbeidet starter med dataene, og senere ser på teori, og nedadgående deduktivt ved at man undersøker om de teoretiske perspektivene kan belyse empirien. Dette stemmer overens med stegene som er tatt i arbeidet med å utarbeide analysekapittelet i denne oppgaven. Kodene ble først utarbeidet med utgangspunkt i empirien, før jeg i større grad implementerte teori på feltet som kunne bidra til å belyse empirien ytterligere.

## 3.4 Forskningens kvalitet

Når forskningens kvalitet skal vurderes, benyttes gjerne begrepene validitet og reliabilitet. Det er et krav til forskere som driver med kvalitativ forskning at de skal kunne demonstrere at studiene er til å stole på (Creswell og Miller, 2000, s. 124). Mye av det som har vært kontroversielt ved kvalitativ metode, er analysen. Mens kvantitativ analyse følger statistiske regler, er en kvalitativ analyse opparbeidet av en fortolkende prosess. Den kvalitative forskeren står dermed ovenfor et ansvar om å rapportere grundig hva som er gjort, for at kvaliteten skal kunne vurderes (Patton, 1999, s. 1190-1191). Det har også vært uenighet i hvorvidt kriteriene for validitet og reliabilitet er relevant for den kvalitative forskningen (Johnson, 2013, s. 299). Videre vil jeg redegjøre for aspekter knyttet til validitet og reliabilitet som kan bidra til å styrke eller svekke studiens kvalitet.

### 3.4.1 Validitet

Begrepet validitet viser til hvorvidt studien som er gjennomført er i stand til å gi svar på spørsmålene som er utgangspunktet for forskningen (Johnson, 2013, s. 278). Validiteten vil styrkes ved å redegjøre for hvorfor den valgte metoden er den mest hensiktsmessige for å besvare problemstillingen. I denne oppgaven etterstrebes dette i et utfyllende metodekapittel.

Intern validitet innebærer i hvilken grad resultatene en kommer frem til er gyldige for utvalget og fenomenet som undersøkes (Johnson, 2013, s. 303). I denne studien har jeg forsøkt å opprettholde den interne validiteten ved å vise aktivt til sitater fra informantene i analysen. På denne måten opprettholder man kontakten mellom resultatene som forskningen har generert, og informantenes virkelighet. Under intervjuene sørget jeg også for å spørre på nytt eller gjenta informantenes utsagn dersom det var noe som virket uklart, eller noe jeg var usikker på. Dette var en strategi for å unngå misforståelser, og dermed unngå feiltolkninger (Larsen, 2017a, s. 26-29).

En ulempe ved å bruke kvalitative intervjuer som forskningsmetode, som er verdt å nevne, er det som omtales som kontrolleffekt. Kontrolleffekt betyr at intervjueren eller selve metoden kan påvirke resultatet. Dette kan skje ved at informanten gir den informasjonen som han/hun tror forskeren ønsker å høre, at informanten ønsker å gjøre et godt inntrykk på forskeren, eller at informasjon blir holdt tilbake av ulike årsaker (Larsen, 2017a, s. 29-30). Det som imidlertid må understrekes er at det var informantenes egne opplevelser som stod i fokus i intervjuene, noe som kan ha bidratt til at de opplevde det som enklere å uttale seg korrekt om perioden det her var snakk om.

Noe som også kan bidra til å svekke den interne validiteten i denne studien, er det faktum at opplevelsene og erfaringene som informantene forteller om, er hendelser som har skjedd tilbake i tid. Intervjuet inneholdt en rekke retrospektive spørsmål, som kan være vanskeligere å besvare enn spørsmål om samtidige forhold. Dette kan føre til erindringsproblemer og erindringsfeil. Det kan ha vært vanskelig for informantene å huske hvordan forholdene *egentlig* var, noe som kan ha ført til at fortellingene som har kommet frem i intervjuene kan ha skildret forholdene annerledes enn de var (Grønmo, 2004, s. 199).

Det må også understrekes at det kan eksistere en diskrepans mellom hva informantene sa at de gjorde i arbeidet med de nynazistiske elevene, og hva de faktisk gjorde i dette arbeidet. Dette vil derimot være tilnærmet umulig å undersøke nærmere da det er snakk om hendelser som fant sted for flere år siden, og det vil derfor ikke være mulig å undersøke den mulige diskrepansen mellom tale og handling ved hjelp av for eksempel observasjon.

Da denne studien er basert på hendelser og opplevelser fra fortiden, er det umulig å unngå retrospektive spørsmål. I analysen vil det komme frem at informantene har noen beskrivelser og opplevelser som stemmer overens med hverandre, samt at teorien kan være med på å støtte informantenes erindringer. På denne måten kan man begrense den eventuelt svekkede validiteten.

Ekstern validitet handler om i hvilken grad man kan overføre funn fra én studie til andre grupper eller situasjoner. Å kunne generalisere funn er derimot ikke et mål med kvalitativ forskning, og dermed kan den eksterne validiteten ses som en generell svakhet ved kvalitative studier (Johnson, 2013, s. 305).

Denne studien, er i tråd med annen kvalitativ forskning, basert på et strategisk utvalg, og den har ikke hatt til hensikt å generalisere funnene til en større populasjon. Funnene sier kun noe om hvordan tre samfunnsfaglærere ved én skole opplevde det å arbeide med en nynazistisk elevgruppe. Det foreligger derimot et håp om at informasjonen denne studien formidler, kan skape bevissthet rundt det å arbeide med en rasistisk ungdomsgruppe.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Reliabilitet dreier seg om hvorvidt undersøkelsen ville gitt de samme resultatene dersom den hadde blitt gjennomført på nytt (Johnson, 2013, s. 279). Dette er derimot mindre relevant for kvalitative studier, da disse er kontekstavhengige, og fortellingene som formidles gjerne oppstår i møtet mellom informant og forsker (Ryen, 2016, s. 34).

En måte man kan styrke reliabiliteten i kvalitativ forskning, er ved å rapportere grundig hva man har gjort i prosessen med datainnsamling og analyse (Patton, 1999, s. 1191). Dette er noe jeg forsøker å etterstrebe ved å beskrive og reflektere over metodiske valg i dette

kapittelet. I arbeidet med intervjuguiden var fokuset på at spørsmålene ikke skulle være ledende (Dalen, 2013, s. 27). Formålet med dette er at informantene står fritt i måter å uttale seg på, og samtidig kan jeg ha åpnet for at informantene ville gitt samme svar til en annen intervjuer. Det kan imidlertid ikke gis noen garanti for at informantene ville gitt samme informasjon til en annen forsker, på et annet sted eller til en annen tid. Dette kan knyttes til det faktum at kvalitativ forskning er kontekststøttet (Ryen, 2016, s. 34).

Jeg har også forsøkt å skille mellom informasjon som kom frem i intervjuene, og hva som er mine egne fortolkninger og analyser. Dette gjøres ved å vise aktivt til datamaterialet ved å sitere informantene i analysen, noe som fører til at informantenes stemme synliggjøres. Dette kan knyttes til det Larsen (2017b, s. 122) omtaler som «kunsten å tolke uten å overfortolke».

### **3.5 Forskningsetiske betraktninger**

All forskning skal være forankret i noen anerkjente etiske verdier. Disse verdiene er utformet som forskningsetiske prinsipper, som skal bidra til at forskningen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2016, s. 28).

Et av de grunnleggende forskningsetiske prinsippene, handler om at all deltakelse skal være basert på samtykke. Samtykket må være gitt på et fritt, informert og forståelig grunnlag. Alle som deltar i forskning må også ha en reell mulighet til å reservere seg fra å delta (Befring, 2016, s. 31). Som tidligere nevnt ble det brukt tid på å gå gjennom samtykkeerklæringen sammen med informantene, før intervjuet ble satt i gang. I denne samtalen ble det informert om hva det ville si for informanten å være med, og hva informasjonen de ga meg ville bli brukt til. Det ble understreket flere ganger, både før og etter intervjuet at informantene kunne trekke seg fra prosjektet når som helst, uten å være forpliktet til å oppgi en forklaring.

De som deltar i forskning har krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt (Befring, 2016, s. 32). Dette innebærer blant annet å anonymisere all informasjon om informantene som kan avsløre deres identitet. Informantenes virkelige navn har aldri kommet i kontakt med noe av datamaterialet. Deres navn ble aldri nevnt under selve intervjuet, og det har heller aldri kommet frem i transkripsjonene av intervjuet. Etter at intervjuene var ferdig transkribert, ble opptakene slettet umiddelbart. Transkripsjonene er lagret og oppbevart på et sikkert domene. I tillegg til dette har alle informantene fått fiktive navn. Det å gi informantene fiktive navn, og ikke omtale de ved for eksempel tall, er et bevisst valg for at analysen skal oppleves ryddig og oversiktlig.

Da opplevelsene som blir skildret i denne oppgaven er basert på en spesiell periode, har jeg vært svært påpasselig med anonymiseringen. Informasjon om skolen som informantene jobbet ved ble totalt anonymisert i transkripsjonene av intervjuet. Det samme gjelder for andre navn, stedsnavn eller andre bemerkninger som kan gi informasjon om hvor hendelsene som blir beskrevet i denne oppgaven fant sted.

På tross av at det er iverksatt ulike tiltak for å ivareta informantenes anonymitet og forsikre konfidensialitet, kan det allikevel være problematisk å ivareta fullstendig anonymitet i kvalitativ forskning. I individuelle intervjuer fremstår informantene på en direkte og synlig måte, og de forteller med egne ord om opplevde hendelser, noe som kan være gjenkjennelig for andre (Befring, 2016, s. 34). Dette gjelder også for informantene i denne oppgaven, og noe som kan problematisere det etiske aspektet ved denne studien, er blant annet det faktum at hendelsene som blir beskrevet av informantene også har vært omtalt i media. Informantene selv har derimot aldri fremstått i media, og det at de har fått fiktive navn, samt at all annen personlig informasjon er utelatt, bidrar til at jeg anser sannsynligheten for at informantene vil bli identifisert som svært liten.

Den ene informanten, Ola, ga meg tilgang på avisutklipp med intervjuer av de nynazistiske elevene. Noe av informasjonen som kom frem av avisutklippene virket svært sentralt, og ville gi min studie en spennende ekstra dimensjon. Jeg var lenge i tvil på om dette var noe jeg kunne inkludere i oppgaven uten å sette informantenes anonymitet i fare. Jeg valgte allikevel til slutt å inkludere enkelte sitater fra intervjuene med ungdommene, men av hensyn til anonymiseringen av stedet og informantene, har jeg valgt å ikke oppgi avisens navn eller artikkelens publiseringsdato. Med disse forbeholdene anser jeg informantenes anonymitet som tilstrekkelig ivaretatt.

Noen av informantene beskrev perioden det er snakk om som utfordrende og vanskelig. Dette viser at temaet det er snakk om kan oppleves som sensitivt, og det er derfor viktig å oppfylle et tredje krav til forskningsetisk praksis, som omhandler tillit (Ryen, 2016, s. 33). Prinsippene om informert samtykke, løfte om konfidensialitet og tillit, henger tett sammen. Ved å understreke at samtykket kunne trekkes når som helst, samt at informantene og hendelsene de omtaler vil forbli anonymisert, opplevde jeg at informantene hadde tillit til meg, og at de ikke la lokk på det de uttalte seg om.

Noe annet som har opptatt meg i arbeidet med dette prosjektet, er hensynet til ungdommene som omtales av informantene. Ungdommene det er snakk om er totalt anonymisert, og jeg fikk heller aldri innsikt i hvem disse ungdommene var. Det som må understrekes her, er at det ikke er de nynazistiske ungdommene i seg selv som blir undersøkt

i denne oppgaven. Fokuset er på lærerne, og hvordan de opplevde arbeidet i møtet med ungdommene.

Studien ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i forkant av datainnsamlingen, og søknaden ble godkjent (Vedlegg IV). Underveis i dette prosjektet ble det som tidligere nevnt gjort et temabytte, noe jeg har reflektert over.

I følge UiOs retningslinjer for datahåndtering for studentprosjekter ved UV-fakultetet (Universitetet i Oslo, 2019), ville dataene som ble samlet inn i første runde bli klassifisert som «gule data». Som en følge av temabyttet var jeg i tvil om dataene nå måtte klassifiseres som «røde» da de inneholdt utsagn om politiske oppfatninger. I samtale med veileder, kom vi frem til at dataene fortsatt vil kunne klassifiseres som «gule», da de politiske oppfatningene det er snakk om ikke er informantenes personlige, men deres oppfatning og opplevelser av politiske oppfatninger hos utenforstående.

For å være sikker på at jeg forholdt meg til retningslinjene, ringte jeg også til NSD, som mente at temabyttet ikke ville være problematisk. De sendte meg også en skriftlig bekreftelse på dette:

*Hei Marte, takk for en hyggelig telefonsamtale 15.05.2019 der du spør om det må meldes inn som en endring at prosjektet ditt har byttet fokus. Prosjektet intervjuer fortsatt lærere, men i stedet for å se på generell holdningsdanning er fokuset nå på nynazisme. Det skal ikke samles inn sensitive opplysninger og læreren har taushetsplikt. Vi vurderer at det i dette tilfellet ikke trenger å meldes inn en endring.*

## 4 Analyse

### 4.1 Presentasjon av casen og analysen

En morgen møtte det opp en gruppe gutter iført nynazistiske uniformer ved en ungdomsskole i Norge. Guttene var spredt utover trinnene ved skolen, så ungdommene det her er snakk om gikk i 8., 9., og 10. klasse. De var erklærte nynazister, og de uttrykte sine verdier og holdninger blant annet ved å kle seg på en måte som gjorde inntrykk på andre i ungdommenes omgivelser. De var iført boots, pilotjakker, luer med nynazistiske symboler på, og de var skinna. En av informantene, Mona, fortalte også om to jenter som bekjente seg til nynazismen. Det som skilte denne jentegjengen fra guttegjengen var at de ikke var iført uniform, men de ytret nynazistiske verdier og holdninger.

Informantene beskriver en periode preget av mye usikkerhet både blant lærere og elever ved skolen. I første omgang forteller informantene at fokuset i hovedsak var å fjerne uniformene fra skolen, noe som viste seg å bli vanskelig, da elevene svarte med å skaffe seg en advokat som arbeidet for deres sak. Det stod ingenting om uniformering i skolereglementet, og derfor kunne de heller ikke tvinge elevene til å endre klesstil. De måtte finne andre innfallsvinkler som forhåpentligvis ville føre til endring i elevenes verdier og holdninger. Mona beskriver også en bekymring for at disse tankene skulle spre seg. Hun mente at det eksisterte noen undertoner i miljøet på dette stedet som kunne tyde på at disse tankene kunne få grobunn i samfunnet. Det var derfor viktig å sette i gang tiltak for å unngå at dette skulle skje.

Dette er en kort beskrivelse av casen som danner grunnlaget for denne oppgaven. Videre vil jeg ta for meg materialet fra intervjuene, og diskutere dette i lys av teori. Analysen vil bli delt inn i informantenes beskrivelse av stemningen ved skolen, lærernes reaksjoner og tiltak i møtet med de nynazistiske elevene, samt beskrivelser av de aktuelle ungdommene, og tanker rundt hvorfor akkurat disse ble rekruttert inn i det nynazistiske miljøet. Videre vil jeg gå inn på reaksjoner og tiltak fra lokalsamfunnet, før jeg til slutt trekker inn tanker og betraktninger knyttet til samarbeid mellom lærere, skolens ledelse og andre, i det utfordrende arbeidet med ekstremisme i klasserommet.

### 4.2 Problemstillinger

Problemstillingen i denne studien er: *Hvordan opplevde et utvalg samfunnsfaglærere å arbeide med elever med tilhørighet i et nynazistisk miljø?* Problemstillingen besvares ved hjelp av to forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver informantene opplevelsen av å møte en elevgruppe med tilhørighet i en nynazistisk gruppering? (Kapittel 4.3)
2. Hvilke tiltak ble iverksatt for å møte de rasistiske og udemokratiske verdiene og holdningene som elevene stod for? (Kapittel 4.4-4.6)

Jeg tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene i presentasjonen og analysen av funnene. Funnene vil bli diskutert i lys av litteraturen som er presentert i oppgavens teorikapittel.

## 4.3 En nynazistisk gruppering markerer seg ved skolen

I delkapittelet under presenteres informantenes opplevelser og beskrivelser av stemningen ved skolen. Her kommer det frem at elevenes bruk av uniform hadde betydning for informantenes opplevelser. Jeg har utarbeidet tre koder, som jeg har valgt å kalle «frykt», «sjokk» og «spenning».

### 4.3.1 Stemningen ved skolen

#### *Frykt*

I koden jeg har valgt å kalle «frykt», beskriver informanten en opplevelse av at stemningen ved skolen var preget av usikkerhet og frykt. Sofie beskriver en skole der stemningen er sterkt preget av situasjonen. Hun sier «De kom med boots, og de var skinna, og militærjakker, sånne bomberjakker, og de utgjorde en kjempetrussel». Her ligger fokuset i hovedsak på at elevene møtte opp i uniform, noe som gjorde inntrykk på både lærere og elever.

Blant elevenes opplevelser av denne perioden, beskriver Sofie i hovedsak minoritets elever som opplevde det truende å ha nynazister ved skolen. Hun forteller: «Det var elever som nekta å gå på skolen fordi de ikke turte å komme hit, fordi de var. Eh, ja, eh, de tilhørte minoriteter, som følte at det var rett og slett helt ville tilstander her da». Hun forteller også «Også merka vi det jo i elevgruppa at de skapte så mye frykt. For da var det noen muslimske jenter blant annet. I den ene klassen så tror jeg det var tre elever, jeg. Og de jentene, de var jo livredde de gutta». Hun beskriver ikke konkrete eksempler på hvorfor elevene følte seg utrygge, men vi kan anta at utryggheten kan knyttes opp mot den nynazistiske ideologi, der tanken om den ariske rase som overlegen står sterkt, samt at «fremmede» ses som en trussel for samfunnet (Bjørge, 2018, s. 16-17; Berntzen, 2018, s. 79).

Sofie beskriver altså en følelse av frykt som oppstod hos enkelte elever, men hun beskriver også en redsel blant lærerne, og hun peker på svært dramatiske og alvorlige hendelser: «Det var lærere som fikk drapstrusler, og de var sykemeldte». Om drapstruslene



kom fra elevene, eller fra andre i det nynazistiske miljøet, utdypes ikke, men det kommer frem at disse truslene kom i kjølvannet av at ledelsen nektet elevene å gå uniformert på skolen. Dette førte som nevnt til at elevene skaffet seg en advokat, som kunne bevise at det ikke stod noe om kleskode i skolereglementet, og at elevene derfor ikke kunne nektes å bruke uniform. Det å skaffe seg advokat i ungdomsskolealder kan vise handlekraft og kampvilje for den nazistiske ideologi. Sofies beskrivelser kan også gjenspeile denne handlekraften elevene viste «De var egentlig i ferd med å ta over makta ved vår skole altså, fordi at det var lærere som rett og slett var så redde for å si eller gjøre noe gærent i forhold til dem». Dette utsagnet kan knyttes opp mot det Mattsson og Adler (2008, s. 9) trekker frem som svært problematisk med elever med intolerante og udemokratiske holdninger. Lærere og elever kan oppfatte dem som truende, og det kan som en følge av dette påvirke undervisningen.

### *Sjokk*

Ola forteller om en opplevelse av sjokk, og at de ikke hadde informasjon som på forhånd tilsa at disse elevene ville sympatisere med nynazismen. «Vi har jo lest litt om (navn på nynazistisk gruppering) og synagogebombing og slike ting, men det angikk liksom ikke oss her, også plutselig slo det ned her i byen. Så det var en veldig vanskelig periode, det må jeg understreke». Det var altså ikke ukjent for lærerne at det fantes grupperinger som fremmet nynazistiske verdier, men de var ikke klar over at noen av elevene ved deres skole ville stå frem som erklærte nynazister.

Opplevelsen av sjokk, er i likhet med beskrivelsen av frykt også i stor grad knyttet til at elevene uniformerte seg. Ola forteller: «Det kom som et sjokk! Plutselig var det tre uniformerte elever på skolen. Og ja, det kom som et sjokk at det kunne gå an, at noen liksom kunne ha de holdningene. Så stilte de opp, og stod frem med holdningene sine, absolutt ved å uniformere seg».

Sofie og Ola, beskriver altså hendelser som vekket negative følelser både hos lærere og elever. Disse følelsene er tett forbundet med elevenes klesdrakt. Dette kan tyde på at fysiske symboler for udemokratiske holdninger, som en uniform kan sies å være, vekker sterke følelser og reaksjoner hos de som er rundt, og omgås ungdommene. Dette samsvarer med Bjørge og Carlssons (1999, s. 41) beskrivelse av en av uniformens «funksjoner» - den kan vekke reaksjoner hos mennesker som ungdommene forholder seg til. Ungdommene kan oppfatte reaksjonene som et tegn på respekt, men det kan i følge Bjørge og Carlsson (1999, s. 62) også være et tegn på frykt, slik Sofie og Olas beskriver stemningen ved skolen.

### *Spenning*

Denne tredje koden, som kan knyttes til uttalelser fra informanten Mona, viser en annen opplevelse av miljøet ved skolen.

*Jeg tror elevene opplevde dette som egentlig spennende, for det var mye snakk om skolen i media og sånn. Vi var plutselig nynazistbyen liksom, hehe. Men det var nok ikke veldig mange elever på skolen som sympatiserte med dem, eller med nynazismen, det tror jeg ikke det var. Men det var mer den spenningen rundt det, som gjorde at det ble mye greier ut av det da.*

Mens Sofie og Ola beskriver et skolemiljø preget av usikkerhet, frykt og en følelse av sjokk, beskriver Mona et miljø preget av spenning og nysgjerrighet. Sofie og Ola beskriver et miljø som er preget av at ungdommene viser sine udemokratiske holdninger ved bruk av fysiske, synlige symboler, noe som ikke er en del av Monas beskrivelser. Informantenes ulike erfaringer med elevgruppen er relevant for å forstå de ulike opplevelsene.

Sofie og Ola fokuserte i hovedsak på guttegjengene i uniform da de omtalte den nynazistiske elevgruppen, mens Mona omtalte en gruppe med jenter, som hadde uttalte nynazistiske holdninger, men som ikke var iført uniform. Dette kan være med å forklare de ulike opplevelsene av stemningen og miljøet ved skolen, og det støtter Bjørgo og Carlssons utsagn om at uniformen kan skape frykt og negative følelser blant personer som forholder seg til de nynazistiske ungdommene (1999, s. 62).

Videre vil jeg gå nærmere inn på hvordan Ola forteller om sine første reaksjoner i møtet med elevene, og hvilke tiltak informantene beskriver at de satt i verk for å møte de nynazistiske elevene.

## **4.4 Reaksjoner og tiltak ved skolen**

I denne delen vil oppgavens andre forskningsspørsmål «Hvilke tiltak ble iverksatt for å møte rasistiske og udemokratiske verdier og holdninger?» bli nærmere undersøkt.

Noe som kom frem blant alle informantene var at de opplevde at det ikke ble utarbeidet noen felles plan for hvordan lærerne skulle arbeide i møtet med de nynazistiske elevene, og at de derfor selv utviklet strategier for å møte dem. De tiltakene som beskrives her, er derfor tiltak som den enkelte læreren selv utforsket i møtet med elevene. Dette kan også forklare at det kun er ett av tiltakene som alle informantene beskrev at de satt i verk.

Før jeg går videre inn på beskrivelsene av tiltak, vil Olas opplevelse av å selv reagere med avsky, samt observasjon av andre læreres avskyreaksjon i møtet med elevene presenteres. Denne måten å møte elevene på, står i kontrast til tiltakene som vil bli beskrevet senere.

#### **4.4.1 Fy og fysj**

Ola forteller om sine opplevelser av de første reaksjonene fra skolen og lærerne. Han beskriver reaksjonene som preget av avsky overfor elevene og deres holdninger. «Det første var liksom «fy og fysj», og pekefinger, og «vi må få av disse uniformene, i hvert fall i skolen»». Igjen ser man at det er et fokus på uniformeringen, og at den trigger reaksjoner (Bjørge og Carlsson, 1999, s. 41). Denne reaksjonen kan ses opp mot hvordan Ola beskriver stemningen ved skolen som preget av sjokk, da det å vise avsky, kan forstås som en reaksjon som også er preget av sjokk. Videre forteller han hvordan han opplevde at denne måten å reagere på påvirket ungdommene.

«Det var som en sånn avsky-reaksjon, og det tror jeg ble litt gæli, for det forsterka jo disse ungdommenes holdninger. De følte liksom den massive motstanden». Han opplevde altså at ungdommene ble mer sikker i sin tro av den motstanden de møtte hos lærerne. Denne beskrivelsen av ungdommenes reaksjon finner støtte i litteraturen. Ellen Reiss (2018, s. 66) beskriver radikaliseringsprosessen som et psykologisk ekkokammer, der all informasjon blir et ekko av ens egne meninger og tanker. I denne prosessen blir motargumenter avvist, og de som motsier ens egne tanker blir ikke lyttet til. Andre perspektiver og andre svar utelukkes, og de som sier imot, vil bli forstått som noen som står i veien for rettferdighet, renhet og sannhet. Etter hvert utvikles det en holdning om at samfunnet slik det er, er galt, og at det bare er en selv og ens medsamsvorne som vet hva som må til for å skape det perfekte samfunn. Det å møte elevene med motstand kan altså føre til at de utvikler en holdning om at de som tenker annerledes enn deres gruppering er til skade for samfunnet, noe som igjen kan føre til en sterkere tro på den nynazistiske ideologi. Dette støtter Olas beskrivelse av ungdommenes reaksjon på motstanden de kan ha møtt.

Som en konsekvens av dette beskriver han et behov for å møte elevene med en annen tilnærming – han så behovet for å bygge relasjoner.

#### **4.4.2 Relasjonsbygging**

Ola forteller om et ønske om å vise omsorg for, og ta vare på de nynazistiske elevene. Dette var et ønske som oppstod som en konsekvens av det første møtet som var preget av avsky. Han forteller følgende: «Jeg synes det var viktig å ta vare på dem, for de var... ja, det er fælt å si det, men de var noen stakkars sjeler. Helt villfarne sjeler som det var viktig å ta vare på. Jeg skjønnte det etter hvert, men jeg synes det var vanskelig... Ja, det var det». Han beskriver også en anerkjennelse av at man ikke kan avvise elever på bakgrunn av deres verdier og holdninger. De må lyttes til, og de må inkluderes i undervisningen.

*Ikke støt dem vekk! Det tror jeg er det dummeste en kan gjøre. Ta dem på alvor. Hør på hva de har å si. Det tror jeg også er viktig. La de få slippe til med det de har å si, også får du imøtegå de på det de sier. Ehm, særlig dette her med å komme med... joda, du skal bruke pekefinger også, men liksom det med avsky mot det de står for. Det kommer du ingen vei med. Å lytte til dem er aller, aller viktigste. For hvis du støter dem vekk fra deg, så får du aldri muligheten til å påvirke dem igjen. Så det å inkludere dem er kanskje den aller, aller beste måten til, altså motvirke holdningene deres på.*

Denne måten å møte elevene på, kan knyttes opp mot Olas relasjonskompetanse. Han viser forståelse for at elevene må anerkjennes for den de er, noe som blant annet innebærer å lytte til det de har å si, samt å møte dem der de er (Drugli, 2012, s. 45). I dette sitatet kommer det også frem at Ola mente at det var viktig å prate med elevene, og la de slippe til med sine tanker. Dette kan også knyttes opp mot Owe (2018, s. 176), som peker på at man må være spørrende og nysgjerrig i møtet med ungdom med ekstreme holdninger. Ola beskriver en redsel for å støte ungdommene vekk, noe som kan ses som en konsekvens dersom de opplever at de må forsvare seg og sine holdninger i møtet med en voksen (Owe, 2018, s. 182). En konsekvens av at elevene føler et behov for å forsvare seg og sine meninger i møtet med læreren, kan være at relasjonen svekkes.

Det kommer også frem at det i likhet med Ola også er viktig for Sofie å lytte til og inkludere alle elever i undervisningen, selv elever med intolerante og udemokratiske holdninger. Hun forteller følgende:

*Når man jobber med ekstremisme da, i klasserommet, må man på en måte inkludere og vise omsorg og bygge relasjoner og lytte, og, og åpne for at man tør å ytre seg om kontroversielle ting, eller at man ikke blir slått hånd av og ekskludert eller avvist. Men at du er like mye verdifull for det, men jeg kan ikke være enig i det du står for. For det strider med det jeg tror på. Også begrunne litt hvorfor, og liksom gi dem den kunnskapen dem trenger da.*

Sofie vektlegger også det å inkludere elevene i undervisningen, åpne for at de skal tørre å uttrykke seg, uten at de blir avvist. Man må respektere deres opplevelser av tilværelsen, noe man kan gjøre ved å lytte og åpne opp for diskusjon. Samtidig påpeker Sofie at man må understreke at man ikke er enig i det disse elevene står for, men det betyr allikevel ikke at man kan avvise dem. Som lærer og voksenperson ligger ansvaret for å utvikle relasjoner til elevene hos Sofie (Drugli, 2012, s. 46). Ved å inkludere de nynazistiske elevene i diskusjon der de kan ytre seg om sine tanker om verden, viser Sofie nysgjerrighet, samtidig som hun anerkjenner deres opplevelser av tilværelsen. På denne måten kan man si at Sofie tar

sitt ansvar om å utvikle relasjoner til elevene på alvor, og hun danner grunnlaget for å skape tillit i relasjonen med elevene (Øverlien, 2015, s. 140).

Både Ola og Sofie så nødvendigheten av å ta elevene på alvor, og lytte til det de hadde å si, samt å møte dem som de var – nemlig nødvendigheten av å vise elevene at de anerkjenner dem (Drugli, 2012, s. 49). De viser også en vilje til å høre på elevenes synspunkter, og åpner dermed opp for et meningsmangfold der man kan ha ulike meninger, uten å bli avvist (Iversen, 2016; Ezzati, 2018).

Som en motsetning til å vise avsky, slik Ola beskrev, vil det å bygge relasjoner til elevene være en annerledes tilnærming i møtet med nynazistisk ungdom, samt et mulig tiltak i arbeidet med å påvirke deres verdier og holdninger. I følge den sosiokulturelle læringsteorien er også sosial samhandling og relasjoner essensielt for elevenes læring og utvikling (Vygotsky, 1978, referert til i Dysthe, 2013, s. 84). Det er dermed nærliggende å anta at relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for at utdanningen skal ha en forebyggende effekt mot rasistiske og fremmedfiendtlige holdninger (Bjørge og Carlsson, 1999, s. 183).

#### **4.4.3 Gå i dialog og utfordre elevenes ideologiske standpunkt**

«Men etter hvert så skjønnte vel de fleste av oss, at her kan du ikke komme med pekefinger og sånn. Her må du i dialog. Og vi brukte masse tid på å snakke med dem», forteller Ola. I tillegg til å vise omsorg for, og inkludere de nynazistiske elevene, så han også et behov for å prate med dem. Videre forteller han: «Jeg prøvde å ikke fordømme dem, jeg forsøkte etter hvert i hvert fall, å få i gang en dialog med dem. Men det var uhyre vanskelig. Kanskje noe av det vanskeligste jeg har opplevd».

Som det kommer frem i teorikapittelet, mener Habermas (1995) at dialogen fungerer som et virkemiddel for å komme frem til konsensus, der «det bedre argument» er avgjørende (Habermas, 1995, referert til i Solhaug, 2006, s. 239). Dette kan også bidra til forklaringer på Olas tanker om dialogens virkning. I diskusjon med en erklært nynazist, vil det være naturlig å anta at Ola hadde en tanke om at hans argument mot den nynazistiske ideologi, ville være mer «gyldig» enn det elevene kunne stille opp med. Dette kan også sies å støttes av Mattsson (2018a) som hevdet at han som lærer var i stand til å debattere en unge nynazist i senk.

Noe som også kan bli problematisk i en slik situasjon, er asymmetrien i forholdet mellom Ola og elevene i kraft av deres roller som lærer og elev. Habermas (1995) mener at en forutsetning for at «det bedre» argument skal være gyldig er at deltakerne i dialogen må være likestilte (Habermas, 1995, referert til i Solhaug, 2006, s. 239). Denne problematikken understreker også Englund (2004) i sine fem punkter for å fremme muntlig aktivitet i skolen,

der han problematiserer asymmetrien som ligger i forholdet mellom lærer og elev (Englund, 2004, referert til i Solhaug, 2006, s. 240).

Ola beskrev også et forsøk på å diskutere den nynazistiske ideologi med elevene, i et forsøk på å utfordre det de stod for. Denne opplevelsen beskriver han på følgende måte: «Du trengte ikke gjennom med den type diskusjoner med dem. For da gikk de helt i lås. Men det var jo litt spennende også fordi, hehe. De stod jo for noe veldig motsatt av det jeg stod for, men allikevel...». Han beskriver flere ganger at han forsøkte å komme innpå elevene, og forstå hva som lå til grunn for holdningene de stod for, men han beskriver dette som svært utfordrende. Dette knytter han blant annet til det han oppfattet som utfordrende ved ideologiske diskusjoner. «Jeg hadde noen sånne ideologiske diskusjoner med dem en periode, liksom «hva er nasjonalsosialisme?» Hehe, misbruk av begrepet sosialisme for eksempel, men det ble litt for vanskelig for dem» Han hadde inntrykk av at elevene var for umodne i begrepsapparatet sitt, og at de derfor synes disse diskusjonene ble vanskelige. Det at Ola bruker betegnelser som «misbruk» om elevenes ideologi, i samtale med dem, kan også sies å bryte med Oves (2018, s. 182) premisser for en vellykket dialog, da det kan se ut til at Ola forsøker å overbevise elevene om at de tar feil.

Olas opplevelser med å utfordre elevenes ideologi i diskusjon kan sammenlignes med Mattssons (2018a) beskrivelse av debatten med den unge nynazisten, som ble nærmere beskrevet i teorikapittelet. Denne debatten kan ses som et eksempel på hvilke konsekvenser ideologisk motstand mot unge nynazister kan få. Mattsson oppnådde ingen holdningsendring hos denne eleven, han var i stedet med på å skyve han lenger inn i radikaliseringsprosessen. Ola beskriver heller ikke en vellykket dialog der han nådde frem til elevene. Han beskriver elever som «gikk helt i lås», og det å gå i dialog med dem som «kanskje noe av det vanskeligste jeg har opplevd». Elevenes reaksjoner på den ideologiske motstanden som Ola stilte dem ovenfor, kan også knyttes til de første reaksjonene som de ble møtt med – nemlig «fy og fysj» og pekefinger, som tidligere beskrevet av Ola. Han beskrev en opplevelse av at elevene ble sterkere i sin tro da de ble møtt på denne måten, ref. det psykologiske ekkokammeret (Reiss, 2018, s. 66).

Selv begrunner Ola at de ideologiske diskusjonene ble vanskelige fordi ungdommene var umodne i begrepsapparatet, og at begreper som «ideologi» og «nasjonalsosialisme» ble for vanskelig for dem å diskutere. Denne problematikken kan også kobles til asymmetrien i forholdet mellom Ola og elevene. I kraft av sin yrkesrolle og kunnskapsbesittelse, kan elevene ha følt på at Ola var besitter av 'fasitsvarene', og at de dermed synes den ideologiske diskusjonen ble vanskelig å stå i (Drugli, 2012, s. 46).

Olas begrunnelse av at dialogen ikke hadde ønsket effekt, kan naturlig nok kobles til elevenes unge alder, men i følge litteraturen kan det også kobles til ungdommenes motivasjon for å gå inn i rasistiske grupperinger. Blant tenåringsgjenger, som omfatter aldersgruppen disse elevene var i, kommer den politiske og ideologiske overbevisning ofte i andre rekke, etter et behov for sosial tilhørighet (Reiss, 2018, s. 88; Bjørge og Carlsson, 1999, s. 40-41). Olas inntrykk av elevenes kjennskap til ideologien stemmer også overens med dette. Han forteller: «Det var noe sånt... Ja, hva skal man si, oppgulpa... Ja, jeg kalte det svada. Jeg sa det ikke til dem, men sånn opplevde jeg det. Det var tillærte fraser som de sikkert hadde fått via sine mentorer». Dersom elevene som Ola forsøkte å gå i dialog med ikke var skolert i den nynazistiske ideologi, men bare hadde lært seg noen «fraser», er det naturlig å anta at de opplevde en dialog basert på ideologi som vanskelig.

Owe (2018, s. 176) mener at dialog er et svært viktig virkemiddel i tidlig forebyggingsarbeid mot radikaliserings. Dialogen blir også trukket frem som et viktig virkemiddel i den sosiokulturelle læringsteorien, der det blir lagt vekt på at kunnskap og erfaringer blir synlige, og eksiterer først når det kommer frem i kommunikasjon mellom mennesker (Säljö, 2016, s. 111). Intolerante og udemokratiske holdninger kan dermed komme frem i dialog, og læreren kan ha mulighet til å fange opp slike holdninger, og forsøke å finne ut av hva som ligger til grunn for holdningene. Disse teoretiske bidragene kan se ut til å støtte Olas tanke om å gå i dialog med de nynazistiske elevene for å nå fram, og forhåpentligvis bidra til endring i deres ideologiske tankesett. Noe som vil være viktig å undersøke nærmere her, er elevenes motivasjon for å gå inn i den rasistiske grupperingen. Dersom elevene var ideologisk og politisk motivert, ville også Bjørge (s. 3) anbefalt å gå i dialog med dem. Basert på at Ola beskriver elevenes uttalelser som «oppgulpa svada» som de hadde lært av sine mentorer, tyder det derimot ikke på at elevenes motivasjon for å være en del av den rasistiske grupperingen, var basert på ideologi og politikk, noe som kan bidra til å svekke dialogens funksjon som tiltak i møte med disse elevene. Dette kan også sies å gjenspeile Olas oppsummering av opplevelsene av å gå i dialog med elevene: «Jeg kom ikke innpå dem i det hele tatt. Og, ja de hadde vel en viss tillit til meg, de var villige til å prate med meg, det var de, men jeg kom ingen vei rett og slett. Så de forble nynazister så lenge de gikk på denne skolen faktisk».

Det må legges til at Owe (2018, s. 176) mener at dialog er viktig i den tidlige forebyggingsfasen mot radikaliserings. Da Ola forsøkte å gå i dialog med elevene, hadde de allerede blitt en del av en nynazistisk gruppering, og de viste allerede sine synspunkter blant annet ved å være ikledd uniform. Dette kan også tyde på at elevene allerede hadde blitt radikaliseret, og at dialogen kom på et tidspunkt som kan antas å være for sent.

Dialogene som Ola forteller om, oppfattes som sporadiske og spontane, uten preg av kontinuitet eller planlegging. Det er rimelig å anta at dette også kan ha påvirket utfallet av dette tiltaket. Owe (2018, s. 177) hevder at dialog er noe man må bruke ofte og trene på, for å oppøve evnen til å vise toleranse ovenfor andre. Uten en spesifikk plan eller kontinuitet, kan det dermed ha vært vanskelig for Ola å oppnå et vellykket utfall med dialogene han beskriver.

Noe som også må understrekes er betydningen av Olas ansvarsfølelse i rollen som lærer i denne dialogen. Han skal fremme samfunnsverdier som blant annet omhandler demokrati, frihet, menneskelig likeverd og likestilling (Seljelid, 1992; Reiss, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2015; Fjeldstad og Mikkelsen, 2008). I sin rolle som samfunnsfaglærer, er det naturlig å anta at han opplevde å ha et sterkt og ekte forhold til disse verdiene. I møte med elever som fremmet verdier og holdninger som gikk på akkord med disse, kan det se ut til at det oppstod en verdikonflikt mellom Ola og elevene (Seljelid, 1992, s. 112).

Mot slutten av intervjuet fikk Ola et spørsmål om hvilket ansvar han har følt for det holdningsdannende arbeidet. På dette svarte han følgende:

*Hmm. Det er et tungt ansvar! Og du jobber av og til i motvind. Men hehe. Men eh, man må samtidig ikke gi opp, du må stå på! Du må stadig gi noe av deg selv hele veien i det holdningsskapende arbeidet. Og en blir sliten av å gi av seg selv hele veien. Det har jeg kanskje opplevd at er kanskje den viktigste faktoren for at du kan bli utbrent som lærer, at du gir av deg selv hele tiden, og kanskje du ikke får så mye påfyll tilbake. Men allikevel så, det med å, det med å, eh, vise hva du står for, ytre noe, til de du formidler noe til, tror jeg er den aller viktigste egenskapen man har.*

Det kommer altså tydelig frem at Ola opplever ansvaret med det holdningsskapende arbeidet som tungt, men allikevel som noe man som lærer er pliktig å gjennomføre, selv om man møter motstand.

Det kan være enkelt for en utenforstående å analysere situasjonene som Ola har beskrevet, og dermed poengtere hva som kunne vært gjort annerledes. Det må også finnes forståelse for at han handlet som han gjorde i en situasjon der han opplevde at verdiene han som lærer skulle fremme var truet. På spørsmål om hvorfor Ola ønsket å bli lærer, svarte han følgende: «Jeg mente, og trodde vel at jeg kunne gjøre en forskjell», noe som igjen kan vise et grunnleggende ønske hos han om å utrette noe i jobben som lærer, og dette må ikke glemmes i denne diskusjonen.



Det å gå i dialog, samt å utfordre elevenes ideologiske standpunkt, var noe som kom frem kun hos Ola. Videre vil jeg ta for meg det å bruke kunnskap som motvekt mot de udemokratiske holdningene, som var et tiltak som ble beskrevet av alle informantene.

#### **4.4.4 Kunnskap som motvekt mot intolerante og udemokratiske holdninger**

Noe alle informantene var enige om, var betydningen og verdien av kunnskap i møtet med de nynazistiske elevene, med særlig fokus på kunnskap om historien. Ola beskriver:

*Jeg tror det å være i historieløs, det er farlig! Så jeg synes kanskje, kanskje jeg sier det kanskje fordi jeg er samfunnsfaglærer, men det er kanskje et av de aller, aller viktigste holdningsskapende faga, så er det historie. Viktigere enn KRLE og disse faga her, for det baserer seg på litt andre ting. Men vi må lære av den historien vi har vært igjennom, og det må vi formidle ved å gi dem en korrekt formidling om hva historien har fortalt oss. Der har vi kanskje den aller viktigste påvirkningsmuligheten til å endre holdninger.*

Ola bruker begrepet «historieløs», dette er også et begrep som kommer frem i intervjuet med Sofie. Hun sier:

*Også så jeg hvor viktig det var for elevene å lære, altså du kunne påvirke dem så innmari, i forhold til, litt det du skrive om, holdninger, og at kunnskap er så viktig for å få dem til å forstå, for mange av dem var så historieløse, dem skjønnte ikke helt hva dem selv egentlig formidla, eller hva dem trodde på, de var litt på ville veier da.*

Mona beskriver også betydningen av å formidle faktiske hendelser fra historien. Hun viser til hendelser som skjedde under andre verdenskrig, med særlig fokus på det som foregikk i konsentrasjonsleirene. Hun forteller:

*At det var noe med altså å realitetsorientere dem ved å si «men se da her, dette finnes jo faktisk» for disse ungdommene, de fornektet det jo. De mente at det hadde aldri skjedd, det var bare tull, og det var bare noe som var funnet opp av, ja.. noen som ville nazismen ikke vel, da.*

Det å formidle kunnskap, og da særlig kunnskap som vi har lært av hendelser i historien, er altså noe alle de tre informantene legger vekt på. Her er det viktig å understreke at disse informantene har undervist på ungdomstrinnet, og her er historie en del av samfunnsfaget. Ola beskriver historiefaget som et av de mest holdningsskapende fagene, og Sofie knytter også holdninger og kunnskap om historien tett sammen. Denne betydningen av samfunnsfaget som holdningsskapende, finner støtte hos Fjeldstad og Mikkelsen (2008, s.

130), der de poengterer at et dannelsesideal kommer tydelig frem i beskrivelsen av formålet med samfunnsfaget.

Bjørgo og Carlsson (1999, s. 183), støtter lærernes fokus på kunnskap som motvekt til udemokratiske holdninger. De skriver at undersøkelser viser at utdanning er den sterkeste enkeltfaktoren som kan forebygge rasistiske eller fremmedfiendtlige holdninger (Hernes og Knudsen, 1990, referert til i Bjørgo og Carlsson 1999, s. 183). Videre skriver de at utdanning gir en følelse av kontroll over eget liv og fremtid, og dermed mindre følelse av å være «truet av fremmede».

### **Verdinøytral kunnskapsformidling?**

I sitatene det er vist til over, kommer det tydelig frem at informantene hadde et sterkt ønske om å påvirke de nynazistiske ungdommene. De bruker ord som «holdningsskapende fag», «påvirke» og «realitetsorientere», som markerer en tro på at formidling av kunnskap kan føre til holdningsskapende endringer hos elevene. Denne tankegangen kommer også tydelig fram hos alle informantene da de svarte på spørsmål om hva de tenker om utsagnet: «skolen bør være verdinøytral». Sofie svarte følgende:

*Jeg tenker at verdinøytral... Du må i hvert fall ikke bli likegyldig (...) Jeg tror at elevene har godt av at du viser ansikt og at du står for noe, jeg. Jeg tror ikke at vi må tilstrebe hele tida at det skal være så nøytralt, så lenge man ikke påvirker dem eller går inn for å overføre egne holdninger til elevene nødvendigvis.*

Sofie var den som virket minst fortvilet over dette utsagnet, men hun har en tydelig tanke om at man må tørre å stå for noe som lærer, og at man ikke må være redd for å fortelle elevene om hva man selv står for. Å utveksle ulike perspektiver og meninger, slik Sofie trekker frem her, kan sammenlignes med Iversens (2016, s. 24) uenighetsfellesskap. Dersom lærerne ytrer sitt syn, vil de tilføre nye perspektiver som elevene må forholde seg til. På denne måten blir elevene stilt overfor situasjoner der de kan trene opp sin evne til å forholde seg til uenighet. Hun sammenligner også det å være verdinøytral med å være likegyldig. Dersom man er likegyldig, er det naturlig å anta at man ikke bryr seg om hva elevene også står for, noe som kan sies å gå på akkord med mandatet læreren er gitt for å fremme samfunnsverdier (Seljelid, 1992; Reiss, 2018; Opplæringslova, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2015; Fjeldstad og Mikkelsen, 2008).

Ola ytret en noe sterkere skepsis til å være verdinøytral:

*Eh, hehe. Det synes jeg er fryktelig vanskelig hvis jeg skal være verdinøytral. Det synes jeg er veldig vanskelig. Jeg føler, jeg følte i hvert fall når jeg jobba, at jeg sto for noe, både verdimesig og holdningsmessig, og det synes jeg var greit å formidle til*

*elevene (...). Verdinøytralt, da blir det litt sånn «lunka vann», da blir du ikke en hel person. For de elevene skal du være foresatt for på skolen. Jeg tror det er viktig å markere hvor man står hen selv, og da bryter det prinsippet med å være såkalt verdinøytral.*

I likhet med Sofie trekker Ola frem betydningen av å selv stå for noe, uten å være redd for å vise dette til elevene.

Mona reagerte sterkt på dette spørsmålet:

*Det kan du ikke være! Skolen kan ikke være verdinøytral, det går ikke an! Vi kan ikke akseptere at elever kommer på skolen med rasistiske holdninger, eller... Hvor de rangerer folk eller... eller har... altså det mener jeg, det. Man kan ikke være verdinøytral! Det er, det, det er en utopi! Da har ikke. Ehm (kremt) jeg tenker at vi er.. Oppdraget som lærer er på en måte litt å være... å ivareta ehm, demokratisk tankegang, menneskerettigheter, og da kan du heller ikke... Da kan du på en måte ikke logge deg av det. Det må du på en måte fronte. Men at du skal på en måte fronte, altså partipolitiske ideer, eller holdninger eller verdier som går på religiøse ting, dét må en være nøytral på. Men sånn utover det, så kan man ikke være nøytral tenker jeg.*

I dette sitatet har jeg bevisst valgt å ta med pauser, gjentakelser, ufullstendige setninger og kremt som kom frem i intervjuet. Dette viser Monas engasjement og frustrasjon som kom frem i forbindelse med dette spørsmålet. Hun mener at en verdinøytral skole er en utopi, noe man ikke kan få til, og noe hun nærmest ser på som farlig, og hun mener at lærere skal fronte demokratisk tankegang og menneskerettigheter. I likhet med formålsparagrafen og læreplanene, understreker informantene det viktige ansvaret skolen og lærere har i å fremme verdier og holdninger som støtter oppom demokrati og menneskerettigheter, men de sier ikke noe spesifikt om *hvordan* dette skal gjøres. Alle tre mener at man må ytre det man selv står for, uten å være redd for det, såfremt det ikke handler om å overføre partipolitiske og religiøse ideer til elevene.

Informantene uttrykte altså at de så på kunnskap som en viktig motvekt mot udemokratiske holdninger, samtidig som de mener at skolen ikke kan, eller bør etterstrebe å være verdinøytral.

Det har nå blitt presentert tre tiltak som informantene satt i verk i møtet med de nynazistiske elevene. For å iverksette passende tiltak, er det nødvendig å ha kjennskap til hvem som står i fare for å blir rekruttert inn i udemokratiske grupperinger.

#### **4.4.5 «Tapere» og «ensomme ulver»**

Som nevnt i teorikapittelet, finnes det ulike kjennetegn ved individene som radikaliseres, som også innebærer ulike motivasjonsfaktorer for å gå inn i rasistiske ungdomsgjenger. Videre vil jeg vise til hvordan informantene omtalte sine oppfatninger av de nynazistiske ungdommene ved skolen, og hvordan de oppfattet at disse ble rekruttert inn i det nazistiske miljøet, samt hvilken betydning dette kan ha hatt på informantenes iverksetting av tiltak.

Sofie legger særlig vekt på måten ungdommene ble fanget opp av en voksen, aktiv nynazist som bodde i nærmiljøet:

*Og en av de som var veldig aktive da, han bodde jo her i kommunen, sånn at... Og han var en sånn veldig gem fyr som mange synes var veldig ålreit fordi at han greide jo da å sope tak i noen av de gutta som dreiv og virra nede i sentrum her, som ikke hadde noen. Altså de var så tapere, de kom fra hjem hvor foreldrene var helt fraværende, og de ble liksom på en måte rekruttert inn i det miljøet der ved at de ble invitert hjem til han og så på fotball og drakk øl.*

Sofies beskrivelse av hvordan ungdommene ble fanget opp av en eldre, aktiv nynazist, har likhetstrekk med Bjørgo og Carlssons (1999, s. 39) beskrivelse av tenåringsgjenger, der det ofte er en leder som er eldre enn de andre gjengmedlemmene. Denne lederen kan antas å passe inn i Willems' (Willems, 1993, 1995, referert til i Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 29). «type 1» av fremmedfiendtlige voldsutøvere, og det Mattsson og Adler (2008, s. 37) omtaler som «kjernegruppen», som antas å være ledere og ideologiske sjefer i rasistiske ungdomsgjenger. Sofie beskriver også ungdommenes hjemmemiljø som problematisk. Dette kan peke mot sårbarhetsfaktorene som omhandler familie i Ekornås' (2018, s. 125) beskrivelse av hvordan søken mot ekstremisme kan ses som en «løsning» for sårbare unge.

Videre sier Sofie: «Han kjøpte jo øl til dem, og de hadde jo ikke noe annet. Jeg er sikker på, at hadde speidergruppa i byen vært like aktive som han, så hadde de sikkert vært speidere og sitti og spikka seljefløyte liksom». Dette utsagnet peker igjen mot at ungdommene i første rekke hadde et behov for et sosialt fellesskap (Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 39). Det å sammenligne en nynazistisk gruppering med speidergruppa i byen, og ideologisk aktivisme med å spikke seljefløyte, peker mot en tanke om at hva fellesskapet som fanget dem opp stod for, ikke var av betydning. Dette støtter litteraturen som hevder at politikk og ideologi ofte kommer i andre rekke, etter ønsket om å tilhøre et sosialt fellesskap (Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 39; Reiss, 2018).

I betegnelsen av ungdommene bruker også Sofie ordet «tapere», som kom fra hjem med lite oppfølging. Denne beskrivelsen kan passe overens med Willems' «type 3», som omfatter individer fra familier med mangelfull oppfølging, og som anses som «tapere» i

skolesystemet og «type 4» som i hovedsak søker sosial tilhørighet (Willems, 1993, 1995, referert til i Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 30). Det finnes også likhetstrekk med Mattsson og Adlers (2008, s. 47) «sosiale bekreftere». Det kommer altså frem at ungdommene, slik Sofie oppfattet dem, har likhetstrekk med flere av typene og undergruppene som blir beskrevet i teorikapitlet. Dette er også noe Bjørgo (s. 2) understreker – typene og undergruppene som er nevnt er rendyrkede grupper, men ett enkeltindivid kan ha trekk fra flere av typene. Dette understreker også betydningen av å utarbeide tiltak som er tilpasset den enkelte.

Ola omtaler elevene på følgende måte «Vi måtte trå litt varsomt, for det var elever som ikke levde på solsiden, for å si det sånn. De var ensomme ulver, ensomme sjeler». Betegnelsen «ensomme ulver» kan sies å være en klisjébeskrivelse av individer uten et fellesskap eller nettverk rundt seg, og de kan betegnes som sosialt utsatte individer. Denne ensomheten kan derfor ses som en årsak til at disse ungdommene søkte seg til det nynazistiske miljøet (Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 39-40; Mattsson og Adler, 2008, s. 11; Ekornås, 2018, s. 118-125). Betegnelsen «ensomme ulver» brukes også av Mattsson og Adler (2008, s. 51) i deres beskrivelse av undergruppen som de kaller «søkere». Individene i disse gruppene søker seg dit det skjer noe. Dersom man er likegyldig til om man søker seg til en nynazistisk gruppering eller speidergruppa i byen, er det rimelig å anta at man søker seg dit det skjer noe, og der det eksisterer et sosialt fellesskap.

Olas beskrivelser av elevene slik han oppfattet dem, har likhetstrekk med Sofies beskrivelser, og de samme typene og undergruppene kan derfor også finnes igjen i hans utsagn. Som tidligere nevnt, uttrykte både Sofie og Ola et behov for å bygge relasjoner til disse elevene. Med kjennetegn som kan passe inn i, og sammenlignes med Bjørgos (s. 2-3) beskrivelse av «medløpere» og «sosialt frustrerte», ser det ut til at relasjonsbygging kan være et nyttig tiltak i møtet med denne typen elever. Ved å tilby elevene et alternativt fellesskap til det rasistiske miljøet, vise omsorg, samt å integrere dem inn i andre deler av samfunnet, kan man, i følge Bjørgo, oppleve at denne typen rasistiske gjengmedlemmer trekker seg ut av dette miljøet.

Sofie og Ola beskriver sine opplevelser av guttene som var ikledd uniform. Mona kjente ikke like godt til disse, men hun fortalte om to jenter på skolen som også bekjente seg til nynazismen. Bakgrunnen deres var for henne ukjent. Det er naturlig å anta at man som lærer får vite om sine elevers vanskeligheter utenfor skolen som kan ha betydning for deres skolegang. Dersom disse jentene ikke hadde nevneverdige sosiale problemer, kan Willems' uttalelse om at det finnes lite belegg for å anta at ungdom i rasistiske grupperinger i alle tilfeller kommer fra spesielt dårlige kår, passe for denne gruppen av nynazistiske jenter (Willems, 1993, 1995, referert til i Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 28). Selv om det må

understrekes at jentenes bakgrunn er ukjent, og at man dermed ikke kan si noe sikkert, kan dette mulige skillet mellom guttenes og jentenes bakgrunn understreke at det ikke eksisterer noen fasit på hvilke ungdommer som søker seg til rasistiske gjenger (Bjørge og Carlsson, 1999, s. 39-40). Man kan også anta at disse jentene kan plasseres i Mattsson og Adlers (2008, s. 49) undergruppe som kalles «jenter som står ved guttenes side», men dette er kun et forslag som ikke finner noen videre støtte i empirien.

Blant tiltakene som er beskrevet av informantene, forteller Mona kun om det å bruke kunnskap som motvekt til uønskede holdninger, og hun nevner ikke noe om å bygge relasjoner til elevene. Dette kan knyttes til hvordan hun oppfattet de nynazistiske elevene hun måtte forholde seg til. Dersom hun ikke opplevde jentene som sosialt sårbare på søken etter fellesskap, så hun kanskje heller ikke behovet for å tilby dem et alternativt fellesskap. Dersom hun opplevde de som ressurssterke og ideologisk motiverte, vil Bjørge (s. 2) foreslå å gå i dialog med dem og konfrontere dem med deres ideologi. Mona brukte betegnelsen «å realitetsorientere» elevene ved å konfrontere dem med hendelser fra historien, slik at de ikke kunne fornekte det Mona anså som reelle hendelser. Dette kan tolkes som en konfrontasjon i møtet med elevene, men det kan ikke sies å involvere kjennetegn av en gyldig dialog slik blant annet Habermas (1995, referert til i Solhaug, 2006, s. 239) betegner den. I denne beskrivelsen blir asymmetrien i forholdet mellom lærer og elev også synlig.

Det må legges til at beskrivelsene av ungdommene som er nevnt her er basert på informantenes opplevelser, og det kan dermed ikke si noe sikkert om elevenes faktiske sosiale bakgrunn, eller deres motivasjon for å gå inn i en nynazistisk gruppering.

I arbeidet med å sette i gang tiltak, sto ikke skolen og lærerne helt alene. Lokalsamfunnet og kommunen forsøkte også å bidra i dette arbeidet.

## **4.5 Reaksjoner fra lokalsamfunnet**

Den ene informanten, Ola, beskriver en sommerdag da han satt på kjøkkenet med kona si. Plutselig kunne han se helikoptre svirre over huset. Det var tydelig at det var noe på gang i byen. Denne dagen var det planlagt en stor konsert for nynazister fra hele Europa i en av de store byene i Norge. Planene om konserten kom ut i offentligheten, og politiet hindret nynazistene i å ha konserten i denne byen. En av de ledende, eldre nynazistene i byen der skolen lå, tok saken i egne hender, og leide et festlokale slik at de allikevel kunne gjennomføre konserten.

Nynazister fra hele Europa satt seg på toget mot byen, på vei til konsert. Blitzere var også på vei for å vise nazistene motstand. Politiet ble nok en gang oppmerksom på hva som

var på gang, og opprørspoliti møtte opp på togstasjonen for å bortvise de fra stedet. De store mediene fikk nyss i dette, og i ettertid ble byen kalt for «nazirede» i nyhetsbildet. Dette var noe lokalsamfunnet ikke ønsket å forbindes med, og det ble satt i gang aksjoner blant lokalbefolkningen som en motreaksjon på naziomtalen, samt tiltak initiert av politikere i kommunen.

Informantene beskriver at følelsen av et behov for å sette i gang tiltak økte etter denne hendelsen. Det at byen kom på kartet som «nazirede», gjorde at det ble et press på kommunen om å vise samfunnet rundt at man ikke tolererte slike holdninger. Dette kan knyttes til Bjørgo og Carlssons (1999, s. 116) omtale om lokalsamfunnet som offer. Når et lokalsamfunn får oppmerksomhet i media for rasistisk virksomhet, brukes ofte trekk ved lokalsamfunnet for å forklare hendelsene, og politikere og innbyggere kan derfor oppleve å bli stilt til ansvar for det som skjer, ved at det gjøres en kobling mellom miljøet i byen, og mentaliteten bak hendelsene.

Medieoppmerksomheten som lokalsamfunnet kan oppleve, fører til at kommunen må foreslå tiltak for å symbolisere handlekraft. Kommunens ledelse kan oppleve at tiltakene må komme på plass raskt, noe som kan føre til at tiltakene som blir presentert ikke har den ønskede effekten, ved at det har en liten forebyggende effekt, og er lite i stand til å bekjempe de problemene som eksisterer i lokalsamfunnet (Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 131).

I dette delkapitlet presenteres to tiltak som ble iverksatt av kommunen, som jeg har valgt å kalle «offentlig motstand», som kan ses som en reaksjon og en demonstrasjon mot holdningene elevene stod for, mens det andre kan ses som et tiltak som var rettet direkte mot de aktuelle elevene. Dette tiltaket har jeg valgt å kalle «opplysningsarbeid».

### *Offentlig motstand*

*Altså plutselig var byen satt på kartet som nazirede, og det var liksom sånn veldig stusselig omtaler av byen på riksdekkende medier da. Så da var det noen, det var blant annet presten i bygda, noen politikere, det var sånne profilerte, engasjerte folk som hadde en viss posisjon her da, som tok initiativ til å stable på beina en folkeaksjon for å liksom vise at dette her skal ikke identifiseres med kommunen. Altså byen er ikke noe nazirede, og vi eh, står ikke inne for det. Og da tromma dem sammen. Jeg tror det var akkurat en uke etter det slaget som hadde vært. Så inviterte de alle innbyggerne til å gå i et fakkeltog.*

Dette er Sofies beskrivelse av den første reaksjonen fra kommunen. Ola beskriver den samme situasjonen på følgende måte:

*Og da liksom det kom allmennheten for øret, så ble det oppstandelse i kommunen. Det ble danna en forening som ble kalt for «(anonymisering)». De lagde en fredsmarsj som de kalte det. De gikk faktisk fra byen, ja det var over 1000 mennesker som gikk, ja 2000 tror jeg det var, som gikk en sånn fredsmarsj opp til der konserten skulle blitt avholdt, for å markere at dette vil vi ikke ha noe av.*

Dette fakkeltoget kan altså ses som en kampanje som hadde som mål å vise motstand og avsky overfor de nynazistiske holdningene, og målet var at det skulle komme frem at kommunen ikke ville assosieres med denne typen holdninger.

Bjørgo og Carlsson (1999, s. 183) beskriver offentlige holdningskampanjer, som dette fakkeltoget kan sies å være, som lite effektivt når det kommer til forebygging. Fakkeltoget skulle vise at kommunen og lokalsamfunnet tok avstand fra det den rasistiske grupperingen stod for, og at nazistisk ideologi ikke skal forbindes med kommunen. Denne måten å markere motstand på, kan tolkes som et motsvar til at byen ble omtalt som «nazirede», altså et motsvar til omtalen i media, men det var ikke rettet direkte mot ungdommene.

Det kan diskuteres hvor nyttig fakkeltoget var for å endre holdninger hos de nazistiske ungdommene, og det kan dermed ikke ses som et tiltak for å løse det faktiske problemet. Informantene ga ingen beskrivelser av hvordan de opplevde at fakkeltoget påvirket ungdommene, men det er nærliggende å tenke at dette også kan ha gjort de sterkere i sin tro, dersom man ser denne reaksjonen opp mot Reiss' (2018, s. 66) beskrivelser av det psykologiske ekkokammeret, som har blitt beskrevet tidligere. Det er også naturlig å anta at dette fakkeltoget kan ha fordret de samme reaksjonene hos de nazistiske elevene, som da de ble møtt med «fy og fysj». Fakkeltoget kan også tolkes som motstand mot dem og deres holdninger. Ola opplevde at elevene ble sterkere i sin tro da de møtte motstand i form av avsky-reaksjoner fra lærere, og det kan derfor tenkes at fakkeltoget kan ha hatt samme effekt. Dette kan ses som mulige konsekvenser av at lokalsamfunn setter i gang raske tiltak for å vise handlekraft, uten at utallet er nøye gjennomtenkt (Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 131).

Denne oppfatningen kan man også finne igjen hos Mona, som gir uttrykk for å være skeptisk til kommunens tiltak. Hun sier som følger:

*Jeg tror politikerne ble veldig redde, og enkeltpersoner ble redde, også gjorde man noen sånne ganske raske tiltak da. De hadde jo for eksempel ikke noen sånne.. Altså jeg tenker at en naturlig ting etter den episoden, hvis det hadde vært nå, ville vært å hatt noe... noe slags felles opplegg for hele skolen kanskje, som gikk på det her med toleranse, som... ja, tenkt større på det da. Det hadde vi ikke.*

Mona etterlyste altså tiltak på skolen, ikke ute i gatene. Etter hvert ble det også utarbeidet et tiltak som skulle omfatte de berørte elevene direkte.



### *Opplysningsarbeid*

Etter at nazikonserten ble forsøkt avholdt i byen, og lokalsamfunnet hadde samlet seg til fakkeltog i gatene, ble fokuset rettet mer direkte mot de nynazistiske elevene. De fornektet det som hadde foregått i konsentrasjonsleirene under andre verdenskrig, og informantene omtalte dem som historieløse og lite realitetsorientert. De så et behov for å ta med elevene der jødeutryddelsene faktisk hadde funnet sted, og vise nazismens «sanne ansikt».

Det ble organisert en tur med hvite busser, tidsvitner og hotellopphold i Polen og Tyskland. Turen ble betalt av kommunen, og med på turen var de nynazistiske guttene i uniform og jentene med tydelige nynazistiske holdninger. Med på turen var også Ola og Mona, samt noen andre som også jobbet i kommunen på denne tiden.

Sofie beskriver tiltaket på følgende måte «Så ble det liksom sånn prøveordning, for altså å få dem til å vite hva dem egentlig forfekta. Så ble dem invitert til å være med ned til Auschwitz og Birkenau for å se hva som egentlig skjedde under Holocaust, og se hva egentlig Hitler og nazistene satte i stand».

Ola beskriver bakgrunnen for turen på følgende måte «utgangspunktet var den festen som nynazistene skulle ha her i byen. Det skulle man ha seg frabedt».

Sofie beskriver en tur som ble satt i gang for elevene, i et forsøk på å endre troen og tankegangen hos ungdommene. Dette kan man også finne igjen hos Mattsson og Adler (2008, s. 110) som beskriver Toleransprosjektet, som har som mål å forebygge rekruttering til udemokratiske grupperinger, samt å hjelpe ungdom som allerede er rekruttert med å komme seg ut av miljøet. En del av dette prosjektet går ut på å reise til Polen og Tyskland.

Ola på sin side beskriver tiltaket som nok et politisk standpunkt som skulle vise handlekraft mot de udemokratiske holdningene. Dette kommer også frem hos Mona, som fortalte følgende «Også ble det et kommunalt, eller politisk vedtak på at vi skulle sende alle elever på skolen til Polen med Hvite busser, som en slags forebyggende sak da. Litt typisk politisk vedtak, uten at det er helt gjennomtenkt». Dette peker nok en gang mot Monas skepsis mot kommunens tiltak, som hun tolket som en følge av den negative medieomtalen som byen ble utsatt for. Noe av det verste en kommune kan gjøre utad, er i følge Bjørgo og Carlsson (1999, s. 131) å fremstå tafatt og tiltaksløse. Dette vil kunne skade kommunen og kommunens ansattes rennommé. For å unngå dette, må en raskt foreslå tiltak som symboliserer handlekraft. Dette kan føre til at tiltakene som blir iverksatt oppleves overilte og lite effektive, slik Mona beskriver.

Ola og Mona var med på denne turen, det var ikke Sofie, men hun sitter allikevel igjen med minner og tanker om turen. Sofie beskriver turen på følgende måte:

*Eh, det var vel en av dem som nekta å bli med, men jeg tror alle de andre ble med. Og på den turen så ble det veldig mange sterke opplevelser og historier... og de opplevde jo et fellesskap på den turen, ikke sant. Og de opplevde jo det å være på tur, og bo på hotell sammen med noen som ville dem vel, og det var jo egentlig en fin ting i seg selv da, kanskje dem ikke hadde opplevd det en gang.*

Videre beskriver hun sin oppfatning av virkningene av turen «det var vel ikke sånn at de meldte seg helt ut av det miljøet med en gang de kom hjem, men vi vet at det var veldig vellykka. Også ble det liksom ansett at dette her var så vellykka at det må vi jo gjøre med alle ungdommene». Disse erfaringene som Sofie beskriver, skiller seg i stor grad fra de erfaringene Ola og Mona, som var med på turen beskriver, men Sofies antakelser om betydningen av turens sosiale dimensjon får også støtte i litteraturen. Mattsson og Adler (2008, s. 113) understreker også betydningen av de sosiale opplevelsene elevene får på en slik tur. Turene som blir arrangert av Toleransprosjektet legger stor vekt på at elevene ikke skal føle seg alene, og de får erfare ting de kanskje aldri har opplevd før, som å reise utenlands, bo på hotell og spise på restaurant i et fellesskap. Dette understreker også Sofie som noe som er fint i seg selv, på tross av at elevene ikke meldte seg ut av miljøet da de kom hjem. En mulig tanke kan være at fellesskapet de opplevde på turen etter hvert skulle anses som et mulig alternativ til fellesskapet elevene opplevde i den nynazistiske grupperingen, slik også Bjørgo (s.3) beskriver et mulig tiltak for de han omtaler som «medløpere», som også omfatter Willems' (1993, 1995, referert til i Bjørgo og Carlsson, 1999, s. 31) «type 4» og Mattson og Adlers (2008, s. 48) «sosiale bekreftere». Dette understreker på nytt Sofies fokus på det relasjonelle aspektet i møtet med elevene.

I diskusjonen om betydningen av fellesskap og relasjoner, er det også viktig å se på hvem som utgjør det alternative fellesskapet som de radikalisererte ungdommene blir presentert for. I intervjuene kom det frem at denne turen i hovedsak ble til for de nynazistiske ungdommene, men det var også med andre elever fra grunnskolen og en videregående skole, samt ungdommer fra en ungdomsorganisasjon i byen. Mattsson og Adler (2008, s. 9) mener at det er viktig å integrere elever med udemokratiske holdninger i fellesskap med andre elever. Det ser derfor ut til å ha vært av betydning hvorvidt lærerne på turen sørget for at de nynazistiske elevene ikke isolerte seg fra resten av reisefølget.

Ola er mer skeptisk i sine beskrivelser av turen. Han forteller at guttene gikk i uniform, også da de var inne på de ulike konsentrasjonsleirene, og det kom tydelig frem at dette var en tur han ikke vil glemme. Han beskriver:

*Ja, men det var en veldig spesiell tur. Sterk opplevelse, selyfølgelig, men etter sigende, som de sa selv, ja... (informanten leter i gamle avisutklipp). «Mer styrka i*

*troa», står det her. De sier at de fortsatt er nazister, så jeg vet ikke om det kunne gi noen drypp. Tilsynelatende så gjorde det ikke det, men det var en spesiell tur. Spesielt da vi var i Birkenau, det var et vanvittig sted. Det var bitende kaldt, 20 minusgrader da vi var der, og skikkelig kald vind. Vi frøys jo så vi hakka tenner, og liksom tenke seg at der gikk folk rundt i tynne fangedrakter og sånt, det var en sterk opplevelse. Og ehm, eh.. Krematoriet var jo nærmest sprengt, men det var jo ruiner etter dette her, men de var veldig opptatt av å se på disse ruinene og dette her og bare «nei, dette er bare tull». Og gasskamre i Auschwitz, det mente de at ikke var noe gasskammer. De fornektet helt det de opplevde. Men forhåpentligvis så hadde det noe å si på sikt, men det vet jeg ikke.*

Ola forteller om en reise som gjorde svært sterke inntrykk på han selv, men han opplevde ikke at det ungdommene opplevde på turen var noe de klarte å ta innover seg, og noe som ville føre til endringer i deres holdninger. Monas beskrivelser av hennes opplevelser fra turen har noen likhetstrekk med Olas opplevelser. Hun sier:

*De forholdt seg ikke til det som det det var da, så jeg synes at de, ehm.. Ja, jeg tenkte i hvert fall da at jeg synes de var unge da, at de var for unge til å ta inn dette her. Også hadde vi jo forberedelser med å forklare hva det var, og det var mye arbeid rundt det, og eh.. Ja, de eh. Om det hadde en forebyggende effekt, det er jeg veldig usikker på, og om det virka sånn som politikerne hadde tenkt da, det er jeg veldig usikker på.*

Ola og Mona beskriver altså en tur som i utgangspunktet var satt i gang for å påvirke de udemokratiske holdningene hos ungdommene, men samtidig viser de også en skepsis til om dette kan betraktes som et tiltak rettet mot ungdommene, eller om det var et tiltak for å redde kommunens rykte. De beskriver også en følelse av at ungdommene som var med på turen ikke var i stand til å ta innover seg informasjonen de ble presentert for, samt en motvilje for å la seg påvirke, noe som stemmer overens med beskrivelsen av det psykologiske ekkokammeret (Reiss, 2018, s. 66). Sofie på sin side beskriver et tiltak som var svært vellykket, på tross av en erkjennelse av at elevene forble medlemmer i den nazistiske grupperingen. Hun mente at man måtte se på verdien av at turen førte til at elevene kjente på en følelse av samhold og inkludering. Mens Ola og Monas fokus lå på endringer i verdier og holdninger, og ideologisk standpunkt, lå Sofies fokus på det relasjonelle aspektet ved turen.

I avisutklippene som Ola hadde funnet frem, kommer derimot ungdommenes egne synspunkt fra turen frem, som støtter hans og Monas opplevelser av virkningene av turen. I avisutklippene stod det blant annet:

*De blir sett ned på når de går i uniform på gata. De blir ansett som tullinger og ramp av de fleste. De er nynazister og forandrer seg ikke – selv etter en tur til dødsleirene i*

*Auschwitz. «Det er blitt sagt i mediene at vi ble omvendt i løpet av turen, og at vi kastet uniformen. Vi tok bare av lua, slik vanlig folkeskikk er. Sannheten er at vi bare ble sterkere i troen (Utdrag fra avis)<sup>1</sup>.*

Sofies opplevelse om at turen var et vellykket tiltak, kan altså diskuteres. Hun viser i hovedsak til det sosiale ved turen, og at ungdommene fikk en positiv opplevelse i form av å være en del av et fellesskap. Dette får vi ingen informasjon om ut fra intervjuene i avisen, men det ser ikke ut til at turen hadde den effekten som man kunne ønske. Dette kan igjen forklares med Reiss' (2018, s. 66) beskrivelse av det psykologiske ekkokammeret. De inntrykkene som elevene møtte i konsentrasjonsleirene gikk på akkord med deres ideologiske overbevisning. Å bruke konsentrasjonsleirene som bevis på historiske hendelser ble avvist av ungdommene, da det ikke stemte overens med deres opprinnelige tankesett.

Her må det også legges til at det som blir skrevet i avisen også blir tilgjengelig for eventuelle ledere i det nazistiske miljøet. Det å uttale seg om en styrket tro på nazismen etter en tur som kan sies å ha hatt som formål å «omvende» ungdommene, kan være en måte å vise lojalitet overfor grupperingen.

I dette delkapittelet har det blitt presentert en reaksjon og et tiltak som ble iverksatt av kommunen og lokalsamfunnet. Reaksjonen – i form av fakkeltog, kan på sin side ses som et standpunkt fra lokalsamfunnet om at de tok avstand fra elevens tankesett, mens reisen kan ses som et tiltak for å gi elevene mer kunnskap om ideologien de forfekta. Reisen kan ses som et forsøk på å fremme samarbeid og felles tiltak i denne vanskelige perioden, men utover dette kommer det ikke frem hos noen av informantene at det var særlig fokus på å få i gang felles rutiner for hvordan disse elevene skulle møtes.

## 4.6 Manglende samarbeid

Det er altså tydelig at lærere må ha kunnskap om *hva* man skal se etter, og *hvordan* man skal møte elevene dersom man skal være i stand til å forebygge radikaliserings- og ekstremisme og udemokratiske holdninger. Som tidligere nevnt, har informantene i denne studien beskrevet at de stod alene i møtet med de nynazistiske elevene, og hver enkelt informant har derfor beskrevet tiltak som de som individuelle lærere satt i verk, uten at det var en felles plan som gjaldt alle lærere som var i kontakt med disse elevene. Toleransereisen til Polen og Tyskland kan ses som et slags «felles tiltak», men dette var jo et tiltak som i hovedsak ble igangsatt av politikerne, og både Mona og Ola har beskrevet dette tiltaket som politisk motivert, og lite

---

<sup>1</sup> Utdrag fra avis. Avisens navn og årstall for publikasjon blir anonymisert av hensyn til informantene. Informantene er ikke nevnt i avisen.

gjennomtenkt for å nå fram til elevene med nynazistiske holdninger. Når det er snakk om tiltak som ble iverksatt av lærerne som kollegaer og som et lærerfellesskap, fortalte Mona følgende:

*Ehm... Hehe... Hvis jeg tenker på et lærerkollegium i dag, og et lærerkollegium den gangen, så tenker jeg nok at de var mye mer... Det var lite sånn samkjørt jobbing mellom de lærerne. De som hadde dem, de var nok veldig opptatt av det, og det var mye snakk om det. Men det var ikke noe sånn felles plan på hvordan vi skulle gripe det an, det var det ikke. Det var nok... Det har jo selvfølgelig også litt med skolens ledelse å gjøre da, men det var nok litt tilfeldig ja, hvordan det ble håndtert. Det var ikke noe felles. Vi gikk liksom ikke sammen og tenkte at «nå gjør vi sånn dere». Det var ikke det. Det ville det nok vært i dag tipper jeg.*

Det kommer altså frem at informantene ikke hadde en opplevelse av at det eksisterte et sikkerhetsnett for lærerne der de kunne søke råd og veiledning for hvordan de skulle håndtere arbeidet med de nynazistiske elevene. På grunn av sin nåværende arbeidssituasjon har Mona kunnskap om hvordan en slik situasjon kunne blitt håndtert i dag, og det kan også være med på å forklare at hun hadde mer fokus enn de andre informantene på dette med samarbeid. Hun fortalte blant annet: «Vi har noe som heter SLT-koordinator som på en måte holder øye med det her, som har litt ansvar for å sjekke ut om det er noe fare for radikalisering». På kriminalitetsforebygging.no kan man lese følgende om SLT:

*SLT står for Samordning av lokale rus og kriminalitetsforebyggende tiltak. SLT-modellen skal samordne rus og kriminalitetsforebyggende tiltak for barn og unge. Målet er at kommunens barn og unge skal få riktig hjelp til riktig tid, av et hjelpeapparat som samarbeider godt på tvers av etater og faggrupper (Kompetansesenter for kriminalitetsforebygging).*

SLT-modellen søker altså samarbeid på tvers av etater og faggrupper. Slik Mona omtaler perioden med de nynazistiske elevene ved ungdomsskolen, eksisterte det ingen samarbeid slik det blir beskrevet i SLT-modellen. «Du tok tak i det på egenhånd, jeg tror ikke det var veldig mye.. Det var ikke mye tverrfaglig samarbeid».

På spørsmål om hvordan hun ville reagert, og hva hun ville gjort i en lignende situasjon i dag, svarer hun som følger:

*Jeg tenker å søke hjelp hos politiet. Politiet har veldig gode sånne forebyggende enheter ikke sant (...). For de har et ganske bra apparat og samarbeid på tvers av alle instansene i en kommune for å fange opp ungdommer i risikozonen uansett, og jeg tenker at en ungdomsgruppe i en klasse som erklærer seg som nynazister er i risikozonen. Det er jo ikke sikkert de er noen risiko for seg selv og andre, men det kan*

*hende at de er det, og at de utvikler det i hvert fall, så jeg tror nok jeg ville søkt hjelp ja. Og fått flere instanser på banen altså.*

Monas tanke om å fange opp ungdommer som er i risikosonen for å bli radikalisert, før de blir en risiko for seg selv og andre, ligner Mattssons (2018b, s. 25) beskrivelse av radikaliseringsen som en sone der man kan bryte inn og påvirke individene, før de begår eventuelle lovbrudd. For å være i stand til å gi ungdommer det beste tilbudet for å komme seg ut av ekstremisme og annen kriminalitet, etterspør Mona altså samarbeid innad på skolen, men også på tvers av andre etater i kommunen.

## **4.7 Oppsummering**

Informantenes opplevelser av møtet med den nynazistiske elevgruppen kan ha blitt påvirket av elevenes bruk av uniform. Sofie og Ola beskrev arbeidet med disse elevene som mer utfordrende enn Mona.

Tiltakene som ble satt i verk av informantene var å bygge relasjoner til elevene, gå i dialog, samt møte dem med kunnskap. Tiltakene kan ha blitt påvirket av informantenes opplevelser av elevenes bakgrunn og motivasjon for å gå inn i en nynazistisk gruppering. Reisen til Polen og Tyskland kan ses som et forsøk på samarbeid mellom kommunen og skolen i arbeidet med disse elevene, men utover dette beskrev informantene tiltak som de satt i verk som individuelle lærere.

Funnene som er presentert i analysen, vil bli nærmere diskutert i kapittel 5 og 6.

## 5 Implikasjoner av funn

Som vist innledningsvis i oppgaven har skolen og lærere et oppdrag og et ansvar for å utvikle og opprettholde demokratiet, samt å fremme verdier og holdninger som støtter menneskerettighetene og en tanke om menneskets likeverd. I dette arbeidet står også samfunnsfaget sentralt (Opplæringslova, 2008, §1-1; Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3; Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Skolen og lærere har ansvar for å oppdage og motvirke verdier og holdninger som er antidemokratiske og basert på ulikhet i menneskeverd. I denne delen av oppgaven vil jeg se på hvordan funn fra denne studien kan bidra til bevisstgjøring i arbeidet med elever med tilknytning i nynazistiske miljøer.

Christer Mattsson fikk i oppdrag av den svenske kommunen Kungälv å bygge opp en langsiktig pedagogisk plan mot fremmedfiendtlighet, rasisme og nazisme. Dette resulterte i et pedagogisk opplegg kalt 'Toleransprosjektet'. Dette prosjektet blir beskrevet i Mattsson og Adlers bok *Ingen blir nazist över en natt. Om hur skolan kan möta intoleranta elever* (2008, s. 5). I denne boken beskrives et pedagogisk opplegg som er rettet mot elever med tiltrekning til rasistisk ideologi, og tanken og målet med dette er at elevene skal ta avstand fra disse ideene etter endt kurs. Jeg vil ikke gå inn på alle delene av Toleransprosjektet, men jeg vil bruke deler av det til å kaste lys over forebyggingstiltak som har kommet frem i denne studien.

### 5.1 «Ikke støt dem vekk! Det tror jeg er det dummeste en kan gjøre»

Informantene Sofie og Ola beskrev et tiltak for å møte de nynazistiske elevene ved å skape relasjoner til dem, noe som også så ut til å få støtte i litteraturen. Noe begge beskrev som viktig i relasjonsbyggingen med elevene var å inkludere alle elever, også de med nynazistisk ideologi i undervisningen. Denne tanken støttes også av Mattsson og Adler (2008, s. 9), som påpeker at en del av Toleransprosjektet innebærer å integrere elevene med udemokratiske holdninger i fellesskapet med andre elever. De mener at problemene ikke kan løses ved å isolere, flytte og særbehandle elever som inngår i en udemokratisk gruppering. De understreker at det ikke er elevene som individer som skal angripes. Elevene må altså føle at de er en del av et fellesskap, og de kan derfor ikke støtes vekk og fjernes fra fellesskapet med andre elever i klassen.

## **5.2 «Jeg prøvde å ikke fordømme dem, jeg forsøkte etter hvert i hvert fall, å få i gang en dialog med dem»**

Ola så et behov for å gå i dialog med elevene for å påvirke deres verdier og holdninger, men han følte ikke at han nådde frem med sitt budskap. Mattsson og Adler (2008, s. 31) mener at kommunikasjonen mellom lærer og elev er viktig, men de hevder at samtaler mellom lærere og udemokratiske elever ofte kan være konfliktfylt. Dette innebærer blant annet asymmetrien som eksisterer i forholdet mellom lærer og elev, der eleven ofte ikke blir hørt. De hevder også at dårlig kommunikasjon ved skolen kan forhindre at elever får følelsen å være verdifull og verdsatt for den de er. Dette kan resultere i en følelse av utrygghet hos elevene (Mattsson og Adler, 2008, s. 32).

For å få til god kommunikasjon, mener Mattsson og Adler (2008, s. 31-32) at det må foreligge tre grunnleggende sosiale behov. Et psykologisk behov som fører til at de innblandede får bekreftelse og føler seg trygge. Relasjon, som uttrykker tilhørighet og fellesskap, og sosialisering, som innebærer at man skal skape positive opplevelser med samtaler.

## **5.3 «Jeg tror det å være historieløs, det er farlig!»**

Noe alle informantene i studien var enige om, var at elever med udemokratiske og ytterliggående verdier og holdninger må møtes med kunnskap, og da særlig kunnskap om historien. I analysen vises det også til litteratur som støtter en antakelse om at utdanning i seg selv skal fungere forebyggende mot udemokratiske holdninger (Bjørge og Carlsson, 1999). Et av målene med Toleransprosjektet som Mattsson og Adler (2008, s. 60) beskriver, er at eleven skal lære seg så mye om verdenen at han eller hun kan ta makten over eget liv, og ikke bli påvirket av andres meninger, og i dette arbeidet er historie svært viktig. Fokuset med historieundervisningen i Toleransprosjektet er å fremstille historien som noe elevene er med på å skape, gjennom å tenke og å handle, samt at det alltid finnes mennesker som har makten til å påvirke og forandre. Samtidig er det også et fokus på å lære av historien. Dersom man glemmer fortiden, kan det føre til at man gjentar tidligere feil (Mattsson og Adler, 2008, s. 61).

## **5.4 «Det var ikke noe sånn felles plan på hvordan vi skulle gripe det an»**



Mattsson og Adler (2008, s. 8) hevder at det er mulig å bryte opp den destruktive virksomheten som drives av små udemokratiske grupper, men de mener blant annet at en av forutsetningene for dette er at de ansatte ved skolene innser at tilslutningen til de udemokratiske gruppene er et problem. De mener også at forutsetningen for å lykkes med å forebygge rekruttering, samt å bryte opp de udemokratiske grupperingene, krever en felles plan blant de ansatte på skolen, samt samarbeid fra flere instanser i kommunen (Mattsson og Adler, 2008, s. 27, 59).

I denne studien var det tydelig at informantene oppfattet den nynazistiske elevgruppen som et reelt problem, og etter at nazikonserten ble forsøkt avholdt i byen, kom det frem at dette også ble sett som et problem av kommunen og lokalbefolkningen. På tross av dette, beskriver ingen av informantene noen felles tiltak som ble iverksatt som en konsekvens av samarbeid mellom skolens ledelse, lærerne og andre instanser i kommunen. Reisen til konsentrasjonsleirene ble arrangert av kommunen, og kan derfor ses som et forsøk på samarbeid mellom kommunen og skolen. På grunn av at to av informantene beskriver at de opplevde dette tiltaket som et «politisk motivert tiltak, uten virkning», kan det diskuteres hvorvidt dette kan regnes som et tiltak for å hjelpe ungdommene ut av det udemokratiske miljøet, eller om det var et politisk tiltak for å redde kommunens rykte. Denne diskusjonen ønsker jeg ikke å gå videre inn på da jeg ikke har tilgang på kommunens synspunkt i saken.

Utover reisen, beskriver informantene tiltak som de som individuelle lærere satt i verk, og informanten Mona beskriver også eksplisitt *mangelen på samarbeid* mellom lærerne, ledelsen og andre (se 4.6). I følge Mattsson og Adler (2008, s. 27) kreves det effektive og skreddersydde innsatser for å kunne påvirke og forandre elever som krenker personer rundt seg. De understreker at forutsetningen for å lykkes med dette er at skolens personal har en felles oppfatning av hva problemet handler om, samt hvem som gjør hva, i hvilken sammenheng, og på hvilken måte. Altså at det foreligger en felles plan, samt ulike roller som er tildelt ulike bidragsytere i møtet med udemokratiske elever, og betydningen av samarbeid blir understreket flere steder i boken. Prosjektet må omfatte et undervisningsteam som består av lærere, spesialpedagoger, rådgivere, sosiallærere og fritidslærere. Teamet har tre hovedoppgaver: undervisning, gjennomføre støttesamtaler med elever og foreldre, samt å samarbeide med særskilte sosiale instanser i hjemmet. Det kreves altså samarbeid mellom flere yrkesutøvere for at prosjektet skal kunne realiseres (Mattsson og Adler, 2008, s. 59, 137-138).

Som nevnt i analysen, finnes det i dag samordnede forebyggingstiltak mot kriminalitet blant barn og unge i flere norske kommuner. Dette kalles SLT-modellen, og den søker samarbeid på tvers av etater og faggrupper (Kompetansesenter for

kriminalitetsforebygging). Denne modellen tar sikte på å forebygge rusmisbruk og ulike former for kriminalitet, ikke bare i forbindelse med radikalisering og ekstremisme. Det som må trekkes frem er fokuset på samarbeid, også på tvers av fag- og yrkesgrupper, noe som også trekkes frem i en rapport skrevet av Politiets sikkerhetstjeneste i 2019. I denne rapporten kommer det frem at mange av de som kan kategoriseres som høyreekstreme sliter med utfordringer knyttet til psykisk helse, tilpasning, arbeidsledighet og kriminalitet. Derfor er det viktig med gode tverrfaglige forebyggingsstrukturer mellom aktører som helsevesen, skole, NAV, Kriminalomsorgen og politiet (PST, 2019, s. 13).

For å drive vellykket forebygging, ser det altså ut til at det ikke er tilstrekkelig at den enkelte lærer setter i verk individuelle tiltak, slik informantene i denne studien beskrev. Det ser ut til at det kreves et større samarbeid mellom skoleledelsen og lærere, samt andre aktuelle aktører i ungdommenes liv. Det er også naturlig å anta at vissheten om at det eksisterer et fellesskap i arbeidet med ungdom med ytterliggående verdier og holdninger, kan gi lærerne en trygghetsfølelse, som vil være verdifull i en krevende situasjon.

## 6 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å få et innblikk i hvordan et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplevde å arbeide med en nynazistisk elevgruppe, samt å belyse hvordan man som lærer kan møte elever med ytterliggående holdninger. Bakgrunnen for studien har vært følgende problemstilling

*Hvordan opplevde et utvalg samfunnsfaglærere å arbeide med elever med tilhørighet i et nynazistisk miljø?*

Spørsmålet har blitt forsøkt besvart ved hjelp av to forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver informantene opplevelsen av å møte en elevgruppe med tilhørighet i en nynazistisk gruppering?
2. Hvilke tiltak ble iverksatt for å møte de rasistiske og udemokratiske verdiene og holdningene som elevene stod for?

### 6.1 Opplevelser

Informantene, Sofie og Ola, som møtte elevgruppen som var ikledd uniform med nynazistiske symboler, beskriver opplevelser av frykt og sjokk i det første møtet med elevene, og de forteller om en periode som opplevdes som svært utfordrende å stå i som lærer. Sofie beskriver også sine opplevelser av hvordan andre elever opplevde det å ha elever med tilhørighet i en nynazistisk gruppering på skolen, som også bar preg av frykt. I Ola og Sofies beskrivelser av opplevelser, med fokus på stemningen på skolen, ble uniformens betydning tydelig. I rasistiske tenåringsgjenger ser det ut til at uniformen har stor betydning, og særlig i form av å fremprovosere reaksjoner fra omgivelsene (Bjørge og Carlsson, 1999, s. 41). Disse reaksjonene kan føre til endring i hvordan omgivelsene forholder seg til de rasistiske gjengmedlemmene, noe som de uniformerte kan tolke som et tegn på respekt, men som også kan være et uttrykk for frykt og usikkerhet, slik det blir beskrevet av informantene i denne casen (Bjørge og Carlsson, 1999, s. 62).

Uniformens betydning for opplevelsene av hvordan det var å arbeide med nynazistiske elever blir også svært tydelig i Monas beskrivelser. Hun forholdt seg også til elever som forfektet nynazismen, men de var ikke iført uniform. Hun opplevde på sin side at denne perioden var preget av spenning, ved at også andre elever opplevde det å ha nynazister ved skolen som spennende.

### 6.2 Tiltak

Det er tydelig at alle informantene føler et ansvar for verdi- og holdningsdanning i rollen som lærer. Det var enighet blant alle informantene om at en tanke om skolen som verdinøytral verken var mulig, eller ønskelig. Det er naturlig å tenke at dette speiler seg i informantenes ansvarsfølelse i møtet med nynazistiske elever.

Selv om informantene hadde noe ulike opplevelser av hvordan det var å arbeide med den nynazistiske elevgruppen, kom det frem hos alle at de følte at de hadde et ansvar i møtet med disse. Dette ansvaret var særlig knyttet til det å påvirke elevene til å ta avstand fra verdiene og holdningene som de forfektet ved å stå for en nynazistisk ideologi. Dette kom til syne i beskrivelsen av tiltak som de satt i verk i møtet med elevene.

Ola og Sofie, som forholdt seg til elevene i uniform beskriver relasjonsbygging som et eget tiltak. De forteller også om en oppfatning av at disse elevene var sosialt sårbare og utsatte individer, som trengte et fellesskap der de ble sett og verdsatt. Denne antakelsen stemmer overens med Bjørge og Carlssons (1999, s.) beskrivelse av den vanligste formen for motivasjon for å gå inn i rasistiske ungdomsgjenger. I forbindelse med dette, mener også Bjørge (s. 3) at disse ungdommene bør tilbys et alternativt fellesskap, slik at den rasistiske grupperinger ikke lenger anses som like tiltrekkende. Bjørge og Carlsson (1999) og Reiss (2018) hevder også at den ideologiske overbevisningen ofte kommer som en konsekvens av at ungdommene har blitt en del av en rasistisk gruppering, og at dette derfor er noe som utvikler seg etter hvert. Det kan derfor se ut til å være svært viktig at disse individene får følelsen av tilhørighet i et alternativt fellesskap, før de tilegner seg en sterk tro på gruppens ideologiske tankesett.

Ola, beskrev også et forøk på å gå i dialog med elevene, og på denne måten utfordre deres ideologiske standpunkt. Dette kom det imidlertid frem at han ikke opplevde at han lyktes noe særlig med, da han opplevde at han ikke nådde frem til elevene. Dette kan skyldes flere faktorer ved dialogen han beskriver. En faktor kan blant annet være at Habermas' (1995, referert til i Solhaug, 2006, s. 239) forutsetning om at dialogen må foregå mellom parter der det ikke eksisterer noen form for asymmetri i maktforhold, ikke kan sies å være oppfylt. Virkningen av tiltaket kan også knyttes til Olas beskrivelser av elevene, som sårbare og ensomme individer. Bjørge (s. 2) anbefaler å møte rasistiske gjengmedlemmer som kan beskrives som ressurssterke, ideologisk og politisk motiverte med dialog og konfrontasjon av ideologi. Olas beskrivelser av elevene som sosialt sårbare individer som ytret «tillærte fraser som de sikkert hadde fått via sine mentorer», kan ikke sies å være karakteristikk på ideologisk og politisk motivert ungdom.

Alle informantene trakk frem kunnskap om historien som et eget tiltak, der informantene som arbeidet med de uniformerte elevene så på kunnskap og holdningsdanning

som tett forbundet. Mona beskrev en tro på at kunnskap kan brukes for å motbevise de udemokratiske holdningene ved å vise til faktiske hendelser fra historien for å «realitetsorientere» de nynazistiske elevene. Utdanning generelt kan se ut til å være et viktig forebyggingsiltak mot rasistiske og fremmedfiendtlige holdninger (Hernes og Knudsen, 1990, referert til i Bjørge og Carlsson, 1999, s. 183). Her kan det være naturlig å spørre seg hvorvidt dette tiltaket alene vil være tilstrekkelig for å nå frem til ungdom som allerede har tilsluttet seg et rasistisk miljø.

Selv om noen av informantene fortalte at de satt i verk de samme tiltakene som er nevnt, var det ingen felles plan på skolen for hvordan lærerne skulle møte elevene. Dette er derfor tiltak som ble utarbeidet av den enkelte lærer, og tiltak som den enkelte antok at var det beste i møtet med elevene. I tillegg til egeninitierte tiltak, beskrev også alle informantene et tiltak fra kommunen, som gikk ut på å ta med elevene til konsentrasjonsleirene i Tyskland og Polen. Mona og Ola var med på denne turen, og de uttrykte begge skepsis til hvor vellykket dette tiltaket var, og de viste til ungdommenes egne utsagn om at turen hadde styrket deres ideologiske tro. Dette kan finne forklaringer i Reiss' (2018, s. 66) beskrivelse av det psykologiske ekkokammeret der argumenter som går mot den nynazistiske tro blir avvist, og dermed sett som en trussel. Sofie på sin side, var noe mer positiv til dette tiltaket, men hennes positivisme var særlig knyttet til den sosiale og relasjonelle dimensjonen ved turen, og ikke til hvorvidt turen bidro til umiddelbare endringer i elevenes ideologiske standpunkt. Hennes forståelse av turen kan finne støtte i Bjørgos (s. 3) anbefaling om å møte rasistiske gjengmedlemmer som mangler et sosialt fellesskap. Dersom elevene opplevde samhold på turen, kan man håpe at de har sett dette som et alternativt fellesskap til den rasistiske grupperingen, og at dette kan ha gitt noen virkninger senere i tid.

### **6.3 Mulige veier videre**

Innledningsvis i denne oppgaven viste jeg til skolens ansvar i utviklingen og opprettholdelsen av demokrati, menneskerettigheter og likeverd, som er tydelig uttrykt i formålsparagrafen og skolens læreplaner (Opplæringslova, 2008, §1-1; Utdanningsdirektoratet, 2013; Utdanningsdirektoratet 2015). I dette ligger det også et ansvar om å forebygge rekruttering til rasistiske og antidemokratiske grupperinger, samt å bidra til å hjelpe ungdom som allerede har søkt tilhørighet i slike grupper med å komme seg ut.

Basert på informasjon fra empirien i denne studien, kommer det frem at dette er et ansvar informantene tok svært alvorlig, og de anså også samfunnsfaget som en viktig brikke i dette arbeidet.

To av informantene hadde klare oppfatninger om de nynazistiske elevenes sosiale bakgrunn, og de omtalte også ulike tiltak som de forsøkte å sette i verk. Under intervjuene kom det imidlertid ikke frem noen refleksjon rundt hvorvidt tiltakene var tilpasset den enkelte elev, og deres motivasjon for å gå inn i det nynazistiske miljøet. Som Bjørge trekker frem, er motivasjonen for å gå inn i rasistiske grupperinger viktig å forstå for å være i stand til å utvikle passende tiltak til den enkelte. I dette ligger også evne til å se på medlemmer av rasistiske ungdomsgjenger som enkeltindivider, og ikke kun som en gruppe av antidemokratisk ungdom. Hvert enkelt individ innad i gruppen kan ha ulike motivasjonsfaktorer, og man må derfor møte hver enkelt, og utvikle tiltak til den enkelte. For å få til dette kreves det økt fokus på tematikken i skolen, og slikt krevende arbeidet krever også samarbeid på tvers av instanser i kommunene.

Casen som denne studien er basert på, er forhåpentligvis et sjeldent tilfelle der det har gått så langt at flere elever ved en skole erklærer seg som nynazister. Dersom Politiets sikkerhetstjenestes (2019, s. 3) antakelser om at rekrutteringen til høyreekstreme miljøer vil påvirkes av innvandringen til Norge stemmer, må forebyggingsarbeidet mot rasisme og antisemittisme få større fokus i skolen. I dette ligger også evnen til å møte mennesker med ulike meninger, verdier og holdninger enn en selv med toleranse og respekt. Klasserommet må derfor ses som en viktig arena der man oppøver evnen til å kommunisere med individer med ulike opplevelser av verden, og der man anerkjenner og verdsetter uenighetsfellesskapet (Iversen, 2016).

Elever må ikke bare lære seg å være en del av et uenighetsfellesskap i klasserommet. Som nevnt i innledningen i denne oppgaven, har man sett at de høyreekstreme miljøene i dag bruker Internett som kommunikasjonsplattform (Loge, 2018), og Internett kan ses som en kilde til å oppsøke andre individer som støtter ens eget syn på verden (Sunstein, 2001, referert til i McAcoy og Hess, 2013, s. 29). Mathé og Elstad (2017, s. 87-88) viser at ungdom vegrer seg for å delta i diskusjoner på Internett der de møter meningsmotstandere, da disse blir ansett som konkurrenter eller fiender som man må «vinne over». Den utbredte bruken av Internett og sosiale medier blant dagens ungdom, fører derfor med seg et ansvar for å lære opp elever til å møte meningsmotstandere også bak tastaturet. I dette ligger det et ansvar i å trene opp elevenes evne til å forstå og vurdere argumenters saklighet og gyldighet, noe som er sentralt for samfunnsfaget.

Ungdommers evne til å møte individer med ulik bakgrunn, og ulike oppfatninger av verden, ser ut til å være viktig i arbeidet med å videreføre demokratiet, troen på menneskerettighetene og å forebygge rasisme og antisemittisme i skolen. Utviklingen av Dembra kan ses som et viktig steg på veien i dette arbeidet.

# Litteraturliste

- Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 15(2), 151-163.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bertntzen, L. E. (2018). Kapittel 7: Ytre høyre: ideologier, grupper, vold og rekruttering. I E. Reiss & L. Noor (Red.), *Radikalisering. Fenomen og forebygging* (s. 74-93). Oslo: Minotenk Frekk forlag.
- Bjørgero, T. (2018). Kapittel 1: Introduksjon til rapporten. I T. Bjørgero (Red.), *Høyreekstremisme i Norge. Utviklingstrekk, konspirasjonsteorier og forebyggingsstrategier* (s. 11-23). Oslo: Politihøgskolen.
- Bjørgero, T. (u.å) Veier inn i voldelig ekstremisme – og ut igjen. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/22juli/files/2019/05/Veier-inn-i-voldelig-ekstremisme---og-ut-igjen.pdf>
- Bjørgero, T. & Carlsson, Y. (1999). *Vold, rasisme og ungdomsgjenger*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bjørgero, T. & Gjelsvik, I. M. (2018). Kapittel 2: Utvikling og utbredelse av høyreekstremisme i Norge. I T. Bjørgero (Red.), *Høyreekstremisme i Norge. Utviklingstrekk, konspirasjonsteorier og forebyggingsstrategier* (s. 27- 143). Oslo: Politihøgskolen.
- Creswell, J. D. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39 (3), 124-130.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (2. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dembra (2016). Om Dembra. Hentet fra <https://dembra.no/om-dembra/>.
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo:

Cappelen Damm Akademisk.

Dysthe, O. (2013). Kapittel 4: Dialog, samspill og læring. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktiskpedagogisk utdanning. En antologi* (s. 81-113). Bergen: Fagbokforlaget.

Ekornås, B. (2018). Kapittel 10: Ekstreme veivalg – en «løsning» for sårbare unge. I E. Reiss & L. Noor (Red.), *Radikalisering. Fenomen og forebygging* (s. 117-130). Oslo: Minotenk Frekk forlag.

Englund, T. (2010). Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of curriculum studies*, 32 (2), 305-313.

Ezzati, T., R. (2018) Kapittel 3: Grenser for fellesskap. I H. Syse (Red.), *Norge etter 22. juli. Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn* (s. 47-64). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse – konvensjon og kritikk. I L. G. Briseid & P. Arneberg (Red.), *Fag og danning. Mellom individ og fellesskap* (s. 125-142). Bergen: Fagbokforlaget.

Grannäs, J. Og Ljungquist, S. (2015). Berättelsen som forum för kontroversiella frågor. I Ljunggren, C; Englund, T. Og Unemar-Öst, I. (Red), *Kontroversiella frågor. Om Kunskap och politik i samhällsundervisningen* (s. 149-167). Lund: Gleerups Utbildning AB.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Henriksen, V. R. (2018). Høyreekstremisme i Europa. *Folk og forsvar*. Hentet fra <https://www.folkogforsvar.no/hoyreekstremisme-i-europa/>.

Isaksen, T. R. (2016). Et forsterket fellesskap i norsk skole. I C. Lenz, P. Nustad & B.



Geissert (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (s. 4-5). Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.

Iversen, L., L. (2016). Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. I C. Lenz, P. Nustad & B. Geissert (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (s. 22-35). Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.

Johnson, B. R. (2013). Ch. 11: Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research, I Johnson, B. R. & Christensen, L. (Red), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (277-316). Los Angeles: Sage.

Kompetansesenter for kriminalitetsforebygging. (u.å.). Hva er SLT-modellen? Hentet 18. april 2019 fra <http://kriminalitetsforebygging.no/slt/slt-modellen/>.

Larsen, A. K. (2017)a. Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utgave, s. 17-31). Bergen: Fagbokforlaget.

Larsen, A. K. (2017)b. Fase 5: Analyse av data. I A. K. Larsen (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utgave, s. 113-121). Bergen: Fagbokforlaget.

Loge, J. (2018) Katrine Fangen, temaleder ved senter for ekstremismeforskning. Hentet fra <https://www.sv.uio.no/iss/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2016/c-rex-katrine.html>.

Lysaker, O. (2018). Kapittel 5: Moralsk ytringsansvar i urolige tider, I H. Syse (Red.), *Norge etter 22. juli. Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn* (s. 85-106). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Mathé, N. E. H. & Elstad, E. (2017). Elevers vurdering av politikeres bruk av sosiale medier i et postfakta-samfunn og implikasjoner for samfunnsfaget. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017(3), 71-96.

- Mattsson, C. (2018, april)a. *Ekstremisten i klasserommet*. Innlegg presentert ved Seminar demokrati og medborgerskap, Oslo.
- Mattsson, C. (2018)b. *Ekstremisten i klassrummet: Perspektiv på skolans frivåntade ansvar att förhindra framtida terrorism*. (Doktoravhandling). Göteborgs universitet, Göteborg.
- Mattsson, C. & Adler, M. H. (2008). *Ingen blir nazist över en natt. Om hur skolan kan möta intoleranta elever*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47.
- Opplæringslova (2008). Lov om grunnskolen og den videregående opplærings (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- Owe, J. R. (2018) Kapittel 14: Dialog som verktøy i det forebyggende arbeidet. I E. Reiss & L. Noor (Red.), *Radikalisering. Fenomen og forebygging* (s. 175-186). Oslo: Minotenk Frekk forlag.
- Politets sikkerhetstjeneste. (2019). *Temarapport: Hvilken bakgrunn har personer i høyreekstreme miljøer i Norge?* Hentet fra [https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/temarapport\\_pst\\_hvilken-bakgrunn-har-personer-i-hoyreekstreme-miljoer-i-norge.pdf](https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/temarapport_pst_hvilken-bakgrunn-har-personer-i-hoyreekstreme-miljoer-i-norge.pdf).
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208.
- Reiss, E. (2018). Kapittel 6: Radikalisering, ekstremisme og terror. I E. Reiss & L. Noor (Red.), *Radikalisering. Fenomen og forebygging* (s. 63-74). Oslo: Minotenk Frekk forlag.
- Ryen, A. (2016). «Ch. 3: Research Ethics and Qualitative Research». I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (4. Utgave, s. 31-46). Thousand Oaks: Sage.

- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sanner, J. T. (2019). Klasserommet – Norges viktigste rom. I C. Lenz, S. Moldrheim & C. Gambert (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (s. 4-5). Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Seljelid, T. (1992). *Verdiforddling i hjem og skole: Verdier, holdninger, normer, pluss- og minuskoler*. Hamar: Kapere forlag.
- Solhaug, T. (2006). Kap. 13: Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Fra nysgjerrighet til innsikt. Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Trondheim: Sosiologisk forlag.
- Universitetet i Oslo (2019) Datahåndtering for studentprosjekter ved UV-fakultetet. Hentet fra [https://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4090/v19/datahandtering-for-studentprosjekter-uv\\_jan2019-norsk.pdf](https://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4090/v19/datahandtering-for-studentprosjekter-uv_jan2019-norsk.pdf).
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf).
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Å undervise i kontroversielle tema* (brosjyre). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>.
- Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep. Skolen som forebygger og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg I: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Samfunnsfaglæreres opplevelse av arbeid med verdi- og holdningsdanning i samfunnsfag”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplever arbeidet med holdningsdanning i samfunnsfag. I dette skrivet vil du finne informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å få et innblikk i hvordan lærere på ungdomstrinnet arbeider med, og opplever ansvaret knyttet til holdningsdanning i samfunnsfagundervisningen. Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan et utvalg lærere arbeider med slike temaer, og hvilket ansvar de opplever at de har i forbindelse med ungdommers verdi- og holdningsdanning.

Det foreløpige forskningsspørsmålet er som følger  
*Hvordan opplever samfunnsfaglærere sitt ansvar knyttet til utvikling av verdier og holdningsdanning i klasserommet?*

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

Samfunnsfaglærere fra utvalgte ungdomsskoler i Øvre Eiker og Oslo med en variert elevsammensetning blir spurt om å delta i prosjektet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi avtaler tid for et intervju som vil ta ca. en time. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din erfaring som samfunnsfaglærer, verdigrunnlaget i den norske skole, meningsutveksling i klasserommet og erfaring fra undervisning. Intervjuet vil bli tatt opp, slik at

informasjonen blir så nøyaktig som mulig. Lydopptaket vil slettes så snart intervjuet er transkribert.

I tillegg til intervju, kan det hende at vi avtaler en time det passer med observasjon av undervisningen, der aktuelle temaer inngår som en del av timen.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Personopplysninger vil anonymiseres og makuleres, slik at informasjonen ikke vil kunne spores tilbake til den aktuelle læreren.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo ved Marte Breivik (student) mailadresse: [marteb94@gmail.com](mailto:marteb94@gmail.com) tlf: 99599334. Lise Granlund (veileder) mailadresse: [lise.granlund@rosenvilde.vgs.no](mailto:lise.granlund@rosenvilde.vgs.no), tlf: 92680265
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved UiO
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lise Granlund

Prosjektansvarlig

(Veileder)

Marte Breivik

Student

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *"Samfunnsfaglæreres opplevelse av arbeid med holdningsdannelse i samfunnsfag"*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- observasjon av min undervisning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2019

---

# Vedlegg II: Intervjuguide 1

## Intervjuguide og temaliste

### Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet
- Hva er jeg interessert i å finne ut av?
  - Læreres opplevelse av ansvar tilknyttet holdningsdannelse og verdidannelse i samfunnsfagundervisning. Hvilke temaer som kan være utfordrende å undervise i. Er det noen temaer som føles mer 'kontroversielle' enn andre temaer?

### 1. Din erfaring og opplevelse av å jobbe som lærer og informasjon om skolen

- 1.1 Hvorfor ønsket du å bli lærer?
- 1.2 Hvilke fag underviser du i?
- 1.3 Kan du fortelle meg litt om skolen du arbeider ved, og dens elevsammensetning? (Fokus på etnisk- og kulturell bakgrunn).
- 1.4 Hva er det du synes er mest krevende/utfordrende ved å være lærer, og hva synes du er det beste ved yrket?
- 1.5 Hvorfor ønsket du å undervise i samfunnsfag?
- 1.6 Hva mener du at kjennetegner en god samfunnsfaglærer?

### 2. Verdier i skolen

- 2.1 Kan du fortelle litt om hva du mener at verdier og holdninger er?
- 2.2 Mener du at skolen/læreren burde være verdinøytral? (Eventuelt noen tanker om det lar seg gjøre – **oppfordre til eksempler**)
- 2.3 I følge den generelle delen av læreplanen, skal skolen fremme kristne og humanistiske verdier. Kan du fortelle noe om hvordan du tenker at dette kommer til uttrykk i klasserommet?
- 2.4 Læreplanen sier altså mye om hvilket ansvar læreren har for å fremme verdier og holdninger i skolen, men det står relativt lite om hvordan den enkelte læreren kan gå fram i dette arbeidet. Kan du fortelle litt om dine erfaringer og opplevelser knyttet til dette?

### 3. Meningsutveksling/ kontroversielle tema i klasserommet

- 3.1 Har du opplevd situasjoner der du tenker at elevers ytringer har gått på akkord med holdninger og verdier man skal fremme i skolen?
- 3.2 I så fall, kan du fortelle om denne/disse opplevelsene?
- 3.3 Dersom du har opplevd dette/eventuelt kan du fortelle meg litt om hvordan ser du for deg at du ville reagert på et utsagn som utfordrer verdier og holdninger som skolen skal fremme?

#### **4. Opplevelser/erfaringer fra undervisning**

- 4.1 Er det noen temaer på læreplanen, som du tenker at kan legge opp til meningsutveksling som kan være utfordrende i klasserommet? (Eks, kjærlighet, seksualitet, religion, kulturelle ulikheter og lignende)
- 4.2 Kan du fortelle meg om en time/periode der dere har jobbet med disse læreplanmålene? (et eksempel på hvordan undervisningen er lagt opp)
  - 4.2.1 Hvordan arbeider elevene med disse temaene? (Muntlige diskusjoner, gruppearbeid, individuelt og lignende)
- 4.3 Har du opplevd at du i undervisning har stoppet opp, eller ikke åpnet for diskusjon?
- 4.4 Har du opplevd følelsen av å ”miste kontrollen” over klasseromssamtalen?
- 4.5 Hvordan opplever du ditt ansvar som lærer å håndtere og eventuelt utfordre holdninger som går på akkord med verdiene skolen skal fremme?
  - 4.5.1 Hvordan tar du eventuelt tak i ”ekstreme” ytringer, inne i klasserommet eller med eleven i enerom?
- 4.6 Har du noen tanker om temaer som engasjerer elever mer enn andre?
- 4.7 Har du opplevd at diskusjoner som har foregått i klasserommet har flyttet seg ut i friminuttet/andre arenaer der du selv ikke har kontroll over samtalen? Fortell.
- 4.8 Bruker du læreboken mye i samfunnsfagundervisningen? Tenker du at læreboken/særlig oppgaver kan bidra til å bekrefte ’typiske stereotypier’?
- 4.9 Er det noe du tenker er viktig som lærer å være klar over i undervisning der man omtaler kontroversielle tema?



## Vedlegg III: Intervjuguide 2

### Intervjuguide og temaliste (runde to)

#### Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet
- Hva er jeg interessert i å finne ut av?
  - Opprinnelig: Læreres opplevelse av ansvar knyttet til holdningsdannelse og verdidannelse i samfunnsfagundervisning. Nå med et litt annet fokus: læreres erfaring med en elevgruppe som har utfordrende verdier og holdninger

#### 5. Din erfaring og opplevelse av å jobbe som lærer og informasjon om skolen

5.1 Hvorfor ønsket du å bli lærer?

5.2 Hvilke fag underviser du i?

5.3 Kan du fortelle meg litt om skolen du arbeider ved, og dens elevsammensetning? (Fokus på etnisk- og kulturell bakgrunn).

5.4 Hva er det du synes er mest krevende/utfordrende ved å være lærer, og hva synes du er det beste ved yrket?

5.5 Hvorfor ønsket du å undervise i samfunnsfag?

5.6 Hva mener du at kjennetegner en god samfunnsfaglærer?

#### 6. Verdier i skolen

6.1 Kan du fortelle litt om hva du mener at verdier og holdninger er?

6.2 Mener du at skolen/læreren burde være verdinøytral?

6.2.1 Hvorfor/hvorfor ikke?

#### 7. Dine erfaringer med den høyreekstremistiske ungdomsgruppen ved skolen du arbeidet ved

7.1 Kan du fortelle litt om denne situasjonen slik du husker den?

7.2 Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde miljøet på skolen denne perioden?

7.3 Hadde du noen av disse ungdommene i dine timer?

7.4 Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde at skolen/lærerne jobbet med denne gruppen?

7.5 Hvordan tenker du at samfunnsfaget kan være viktig når man møter en slik gruppe?

7.6 Hva tenker du det er viktig at lærere gjør i møte med en lignende situasjon?

7.7 Tenker du at lærere skal arbeide effektiv for å snu ekstreme holdninger?

## Vedlegg IV: Godkjenning fra NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Samfunnsfaglæreres opplevelse av arbeid med holdningsdanning i samfunnsfag

#### **Referansenummer**

138842

#### **Registrert**

06.09.2018 av Marte Breivik - martbrei@student.uv.uio.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

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

Lise Granlund , lise.granlund@rosenvilde.vgs.no, tlf: 92680265

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Marte Breivik , marteb94@gmail.com, tlf: 99599334

#### **Prosjektperiode**

27.08.2018 - 01.07.2019

#### **Status**

20.09.2018 - Vurdert

## Vurdering (1)

### 20.09.2018 - 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, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD den 20.09.18. 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 01.07.19.

Vi har lagt til grunn at det ikke foretas opptak av eventuelle observasjoner i klasserommet, eller på andre måter registreres personopplysninger om elevene.

### 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 finner 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

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til

form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17