

Radikalisering og voldelig ekstremisme i samfunnsfaget

En analyse av to undervisningsopplegg

Camilla Grønli Øien



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

Radikalisering og voldelig ekstremisme i samfunnsfaget

En analyse av to undervisningsopplegg

© Camilla Grønli Øien

2017

Radikalisering og voldelig ekstremisme i samfunnsfaget

En analyse av to undervisningsopplegg

Camilla Grønli Øien

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

Trykk: Grafiske senter, Oslo

IV

Sammendrag

I 2014 kom regjeringen med en handlingsplan for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Ett av tiltakene var å utvikle undervisningsopplegg for ungdomsskolen og den videregående skolen. Gjennom denne masteroppgaven har jeg undersøkt følgende problemstilling: *Hvordan forsøker to undervisningsopplegg til bruk i samfunnsfag i ungdomsskolen og i videregående opplæring å undervise om ekstremisme og voldelig radikaliserings?* For å svare på problemstillingen vil jeg utføre en innholdsanalyse av undervisningsoppleggene. Analysen vil i hovedsak være kvalitativ, men den vil bli supplert med noen kvantitative elementer.

For å besvare problemstillingen har jeg benyttet Bjørge & Gjelsvik (2015) og Gules (2012) teori rundt fagbegrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme. For å undersøke hvilke syn på demokratisk medborgerskap som undervises gjennom oppleggene vil jeg benytte meg av blant annet Westheimer & Kahne (2004) sine syn på tre medborgere som er nødvendig for å støtte et effektivt demokratisk samfunn, samt hvordan forskerne Davies (2008) og Gereluk (2012) mener skolen kan undervise om terrorisme, radikaliserings og ekstremisme.

Studiens sentrale funn viser at de to undervisningsoppleggene har forskjellig fokus; Oslo skolens undervisningsopplegg fokuserer hovedsakelig på begrepsforståelse, mens hovedfokus til Dembras opplegg er å utvikle elevenes ferdigheter i demokratisk medborgerskap. Det er også en forskjell i hvilke definisjoner på fagbegreper undervisningsoppleggene benytter seg av. Oslo skolens undervisningsopplegg benytter seg av de samme definisjonene på radikaliserings og voldelig ekstremisme som regjeringen benytter i sin handlingsplan, mens Dembra har andre definisjoner som man kan argumentere at i større grad nyanserer begrepene noe.

Innenfor demokratisk medborgerskap er det synet på den rettferdighetsorienterte medborger som blir formidlet mest gjennom oppleggene, og da med et spesielt fokus på kritisk tenkning.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en prøvelse i motivasjon og gjennomføringsevne. Jeg er stolt over å ha fullført prosessen, samt all læring jeg har fått underveis. Mest av alt er jeg takknemlig for å ha fått studert seks år hvor jeg har kunnet fordype meg i alle mine interesseområder.

I forbindelse med skrivingen av denne masteroppgaven er det noen som fortjener en ekstra takk:

Jeg vil først gjerne takke min veileder Marielle Stigum Gleiss. Tusen takk for hyggelige samtaler og for konstruktive tilbakemeldinger.

Videre vil jeg takke Tina for korrekturlesing, Sigrid for å være min eksperthjelp og Marie for alle tilbakemeldinger, støttende ord og ikke minst for alle hyggelige år på Blindern. Ikke minst vil jeg takke Arne for all omsorg og gode pastamiddager med et lass parmesan. Til slutt vil jeg takke Ahmed, som har mint meg på gjennom denne prosessen at det kommer et spennende liv etter at oppgaven er levert.

Camilla Grønli Øien

Oslo, 1. juni 2017

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og didaktisk relevans	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Kort innføring i terrorens historie.....	4
1.3.1	Terrorisme og Norge	5
1.4	Skolen som sentral arena for primærforebygging	6
1.4.1	Skolens meldeplikt	7
1.5	Forankring av undervisning om radikaliserings og voldelig ekstremisme i læreplanverket	8
1.5.1	Læreplanen i samfunnsfag	8
1.5.2	Læreplanens generelle del.....	10
1.6	Hvilken samfunnsfagundervisning?	11
1.7	Oppgavens struktur.....	11
2	Tidligere forskning og teoretiske perspektiver.....	13
2.1	Del 1: Fagbegreper - Hva er egentlig radikaliserings og voldelig ekstremisme?	13
2.1.1	Radikaliserings.....	13
2.1.2	Radikaliseringsprosessen	15
2.1.3	Hvem blir radikaliserings?.....	17
2.1.4	Voldelig ekstremisme.....	19
2.1.5	Begrepenes rolle i samfunnsfaget	22
2.2	Del 2: Demokratisk medborgerskap og undervisning om radikaliserings og voldelig ekstremisme.....	24
2.2.1	Demokratisk medborgerskap.....	25
2.2.2	Hva sier forskningen om hvordan skolene kan undervise om terror, radikaliserings og voldelig ekstremisme?.....	29
3	Metode.....	31
3.1	Forskningsdesign og metodiske valg.....	31
3.1.1	Kvalitativ innholdsanalyse	32
3.1.2	Kvantitativ innholdsanalyse	33
3.2	Utvalgsriterier for materialet	33
3.3	Presentasjon av materialet	34
3.4	Avgrensning.....	35

3.5	Analyseprosessen.....	36
3.6	Metodiske utfordringer	39
3.6.1	Vurdering av studiens styrker og svakheter	39
3.6.2	Vurdering av studiens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet	39
3.6.3	Mitt eget ståsted	41
4	Analyse og diskusjon	43
4.1	Bakgrunnsinformasjon om undervisningsoppleggene.....	43
4.1.1	Undervisningsopplegg utviklet av Dembra.....	43
4.1.2	Undervisningsopplegg utviklet av Utdanningsetaten i Oslo og SaLTo	46
4.1.3	Sammendrag.....	48
4.2	Bruk av fagbegreper	49
4.2.1	Hva er fagbegrepenes rolle i undervisningsoppleggene?.....	49
4.2.2	Hvilke definisjoner brukes?	51
4.2.3	Bruk av eksempler.....	57
4.2.4	Sammendrag.....	62
4.3	Hvilke uttrykk for demokratisk medborgerskap finnes i undervisningsoppleggene?.....	63
4.3.1	Den rettferdighetsorienterte medborger	65
4.3.2	Den deltagende medborgeren.....	68
4.3.3	Den personlig ansvarlige medborgeren.....	69
4.3.4	Sammendrag.....	69
5	Avslutning	71
5.1.1	Sentrale funn	71
5.1.2	Implikasjoner for undervisning	73
5.1.3	Forslag til videre forskning	74
5.1.4	Veien videre	74
	Litteraturliste	76
	Vedlegg 1	83
	Vedlegg 2	85

Tabelliste

Figur 2.1: Borums fire stadier i en radikaliseringsprosess	s.16
Figur 2.2: Regjeringens modell for radikaliseringsprosessen	s.17
Figur 2.3: Gules linjemodell av «det vanlige»	s.20
Figur 2.4: Gules sirkelmodell av «det vanlige»	s.20
Tabell 4.1: Antall ganger fagbegrep er benyttet i undervisningsoppleggenes elevoppgaver	s.50
Tabell 4.2: Tidsbruk i elevoppgaver fordelt på temaene begrepsforståelse og demokratisk medborgerskap	s.51

1 Innledning

Terror er i 2017 et begrep vi er vant til å høre om. Det kan virke som om det hver dag er en ny artikkel om terrorangrep ett eller annet sted i verden. Det er kanskje på bakgrunn av dette at terrorangrep hjemme i Norge er det vi nordmenn frykter for aller mest i hverdagen (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2016, s. 3). Dette har bakgrunn i en økende andel terrorangrep i Europa de siste årene, senest i 2017 med lastebilen som kjørte inn i gågaten i Stockholm i mars, og selvmordsbomberen i Manchester i mai.

Terror er den ytterste konsekvens av radikaliserings og voldelig ekstremisme. For å bekjempe den økende terrortrusselen har det derfor de siste årene vært et økt fokus på forebygging, samt å få temaene radikaliserings og voldelig ekstremisme inn i skolen. På bakgrunn av terrorangrepet 22. juli, det økende fokuset på radikaliserings, ekstremisme og hatkriminalitet i samfunnet, og konflikter i blant annet Irak, Syria, Somalia og Ukraina som engasjerer ungdom og hvor enkelte blir fristet til å dra og delta i krigshandlinger, kom regjeringen den 10. juni 2014 med en rapport som het *Sammen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Denne rapporten ble lansert fordi regjeringen ønsker å styrke arbeidet mot og forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Målet er å fange opp personer som befinner seg i risikozonen for å bli radikaliseret og å møte disse personene med tiltak som virker (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 5).

I denne rapporten ble det lansert en handlingsplan med 30 tiltak på tvers av forskjellige departement, og ett av disse punktene omhandler kun kunnskapsdepartementet. Tiltak nummer ni i denne handlingsplanen er å «utvikle læringsressurser til bruk i ungdomsskolen og i videregående opplærings» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 16). Høsten 2016 fulgte regjeringen opp med en statusoppdatering for arbeidet med handlingsplanen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Regjeringen rapporterer at punkt ni om utvikling av læringsressurser til bruk i ungdomsskolen og videregående opplærings er gjennomført med bakgrunn i digitale ressurser og undervisningsopplegg som er utviklet av *Dembra – Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme* (heretter referert til som Dembra) og som er fritt tilgjengelig for alle på dembra.no (Regjeringen, 2016). Det er også på bakgrunn av handlingsplanen utviklet flere lokale varianter av undervisningsopplegg med formål å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, blant annet i Oslo skolen (Utdanningsetaten, 2015).

1.1 Bakgrunn for valg av tema og didaktisk relevans

Terror og voldelig ekstremisme oppleves som en skremmende trussel fordi det rammer tilfeldige sivile. For min generasjon som ble født på 1990-tallet har terror vært noe vi har vokst opp med, og de fleste på min alder kan ikke huske et samfunn uten strenge kontroller på flyplassen og sperringer rundt offentlige bygninger. Vi har ingen minner fra hvor vi var når Oddvar Brå brakk staven, men derimot kan mange av oss erindre hva vi gjorde når tårnene falt i New York, eller hvor vi var når skuddene smalt på Utøya. Jeg personlig har alltid funnet fenomenet terrorisme interessant. Det er noe fascinerende, og samtidig skremmende, over hvordan enkelthandlinger kan skape en enorm frykt i verdensbefolkningen, og fremprovosere store forandringer på samfunnsnivå. Noen ganger kan det også virke uklart hva egentlig terrorisme er for noe. Hvem er en terrorist? Og hva er forskjellen på en terrorist, en voldelig ekstremist og en radikalisert person?

Som fremtidig samfunnsfaglærer synes jeg det er interessant hvordan vi skal gjennomføre undervisningen rundt radikaliserings, voldelig ekstremisme og terrorisme. I handlingsplanen er det presisert i forordet underskrevet av alle ministrene i Norge at «forebyggingsarbeidet er sentralt for å sikre grunnleggende verdier som demokrati, menneskerettigheter og trygghet. Det å kunne leve uten frykt for å bli utsatt for hat og vold er en grunnleggende verdi i et trygt samfunn» (Justis- og Beredskapsdepartementet, 2014, s. 5). Tiltak fokuserende på tematikker som ytringsfrihet, demokrati og menneskerettigheter ble i handlingsplanen understreket og vektlagt som aktuelle og viktige. Skoleverket, og da spesielt samfunnsfaget har et ansvar for å utdanne elevene i demokratiske medborgerskap, og dermed legge til rette for å videreføre og sikre oppslutning rundt disse verdiene. Dette er noe som illustreres gjennom samfunnsfagets formål i læreplanen:

Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2)

Som kommende lærer synes jeg det også er veldig interessant å undersøke hvordan et tema blir «innført» i skolen. Ofte når samfunnet står ovenfor et problem eller en utfordring, er det lett å legge et ansvar over på skoleverket for å «fikse» problemet. Skolen er et naturlig sted å iverksette tiltak ettersom alle barn i Norge må gjennom grunnleggende utdanning. Samtidig er

det viktig med klare retningslinjer. Hva er skolens ansvar i forebyggingsarbeidet? Hvordan kan skolen undervise om temaet? Jo mer usikkerhet det er rundt et tema, jo mer abstrakt, jo lettere er det å skyve ansvaret frem og tilbake mellom ulike aktører. Jeg ønsker derfor å konkret undersøke hvordan det forsøkes å undervises om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i norsk skole i dag.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne oppgaven ønsker jeg dermed å se konkret på hvordan undervisningsopplegget som har blitt utviklet av Dembra som en konsekvens av regjeringens handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme forsøker å undervise om temaet. For å få noe å sammenligne med, samt et større datamateriale, vil jeg også undersøke undervisningsopplegget utviklet for Osloskolen av Utdanningsetaten i Oslo. Oppgaven skal forsøke å besvare følgende problemstilling:

Hvordan forsøker to undervisningsopplegg til bruk i samfunnsfag i ungdomsskolen og i videregående opplæring å undervise om ekstremisme og voldelig radikalisering?

For å svare på problemstillingen vil jeg utføre en innholdsanalyse av undervisningsoppleggene. Analysen vil i hovedsak være kvalitativ, men den vil bli supplert med noen kvantitative elementer. Jeg vil forsøke å drøfte problemstillingen i lys av følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvor utstrakt er bruk av fagbegreper og hvilken forståelse av fagbegrepene radikalisering og voldelig ekstremisme kommer til uttrykk gjennom undervisningsoppleggene?*
- 2. Hvilke uttrykk for opplæring i demokratisk medborgerskap kommer til uttrykk gjennom de to undervisningsoppleggene?*

Jeg har valgt å utarbeide to forskningsspørsmål hvor det ene har fokus på fagbegreper mens det andre har fokus på demokratisk medborgerskap. Gjennom disse to forskningsspørsmålene ønsker jeg å se på to ulike tilnæringer til min problemstilling. Kompetansemålene i læreplanen, og dermed kompetanse i fag, består av kunnskaper og ferdigheter som skal kombineres og anvendes (Utdanningsdirektoratet, 2017). Gjennom forskningsspørsmålene vil jeg undersøke hvilken kunnskap om fagbegreper som kommer til uttrykk gjennom

undervisningsoppleggene samt hvilke ferdigheter i demokratisk medborgerskap det er ønskelig at elevene skal utvikle.

Det er utført lite tidligere forskning i Norge innenfor dette området. Innføringen av et undervisningsopplegg om radikaliserings og voldelig ekstremisme er et relativt nytt fenomen, og det er kanskje grunnen til at det ikke er mye forskning innenfor temaet. Det er derfor etter hva jeg kan se ikke blitt gjort noe forskning på selve undervisningsoppleggene som benyttes. Det finnes imidlertid en masteroppgave ved navn *Samfunnsfag og ekstremisme: En utforskende studie av hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme* (Nilssen, 2015), som tar for seg en lignende tematikk. I masteroppgaven er det intervjuer med seks lærere som har deltatt på kursopplegget *Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme* om hvordan de jobber med ekstremisme i samfunnsfagundervisningen.

Temaene for denne oppgaven kan plasseres innenfor ulike forskningsfelt og tradisjoner. I oppgaven vil jeg derfor trekke veksler på analytiske perspektiver og begreper fra forskjellige forskningsfelt. For å besvare det første forskningsspørsmålet vil jeg benytte Bjørge & Gjelsvik (2015) og Gules (2012) diskusjon av begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme. For å besvare det andre forskningsspørsmålet knyttet til demokratisk medborgerskap vil jeg benytte blant annet Westheimer & Kahne (2004) sine syn på tre medborgere som er nødvendig for å støtte et effektivt demokratisk samfunn, samt hvordan forskerne Davies (2008) og Gereluk (2012) mener skolen kan undervise om temaene terrorisme, radikaliserings og ekstremisme.

1.3 Kort innføring i terrorens historie

For å forstå det historiske bakteppet for oppgavens tematikk og for innføring av regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, er det nødvendig med en kort innføring i terrorens historie. Sitter (2017) beskriver terrorisme som et moderne fenomen, og han skriver at de fleste bøker om terrorisme daterer den moderne terrorismens opprinnelse til 1870- eller 1880-årene. I 1881 skjedde attentatet mot tsar Aleksander II i St. Petersburg, og mange anser dette som den første store hendelsen i terrorens historie (Sitter, 2017, s. 19).

David C. Rapoport (2002) deler i sin artikkel *The Four Waves of Rebel Terror and September 11* terrorismens historie inn i fire bølger: Den første bølgen var anarkistisk terrorisme (fra

1881 til etter århundreskiftet), den andre var nasjonalistisk terrorisme (fra Irland under første verdenskrig til Algeries uavhengighet i 1962), den tredje var marxistisk terrorisme i Vest-Europa på 1970- og 1980-tallet, mens den siste bølgen var religiøs terrorisme (fra 1980-tallet). Parker & Sitter (2016) argumenterer for at det er mer korrekt og uttømmende å snakke om type terrorisme, fremfor å snakke om bølger. Dette på bakgrunn av at alle terrorismebølgene kan spores tilbake til samme tidsrom på midten av 1800-tallet. Han deler derfor terrorisme inn i fire typer: Anarkistisk og venstreradikal terrorisme, nasjonalistisk terrorisme, høyreekstrem terrorisme og religiøs terrorisme (Parker & Sitter, 2016).

Flykapringene 11. september skiller seg ut historisk fra tidligere terrorangrep ved å være angrepet med størst antall døde og de største økonomisk kostbare ødeleggelsene (Rapoport, 2002). Det er også en historisk viktig dag ettersom terrorangrepet 11. september ledet frem til USAs «krig mot terror», og krigene i Afghanistan og Irak. Angrepet 11. september skulle vise seg å være begynnelsen på flere store terrorangrep i vesten utført av ekstreme islamister inspirert av Al-Qaida i Madrid (2004) og London (2005), og senere inspirert av den Islamske Stat (heretter referert til som IS) i blant annet i Paris (2015).

1.3.1 Terrorisme og Norge

Ifølge Nystuen & Eriksson (2016) er det høyreekstremistene som står for mest bruk av vold i Norge. De er «den eneste politiske grupperingen som har begått jevnlig drap, terrorangrep og angrep med dødelige våpen i Norge siden 1970-tallet». Det mest kjente terrorangrepet i Norge er de to sekvensielle angrepene 22.07.2011 hvor Anders Behring Breivik drepte 77 mennesker med bomben i Regjeringskvartalet og skytingen på Utøya.

På tross av påstanden om at høyreekstremister står for mest bruk av vold i Norge, er det ifølge den årlige trusselvurderingen til Politiets Sikkerhetstjeneste (heretter referert til som PST) ekstreme islamister som fortsatt utgjør den største terrortrusselen mot Norge i 2017. Dette på tross av at antall nye personer som radikaliseres til ekstrem islamisme er lavt, og det er få personer som forventes å reise for å slutte seg til ISIL (IS). PST skriver videre at det er lite sannsynlig at høyreekstreme vil gjennomføre en terrorhandling i Norge, ettersom miljøet karakteriseres av uorganiserte og løst tilknyttede nettverk. Det er imidlertid bekymringsverdig med økende tilvekst, bedre organisering og forhøyet aktivitetsnivå i en mindre del av miljøet. PST skriver videre at det er også svært lite sannsynlig at venstreekstreme vil gjennomføre en terrorhandling i 2017 (Politiets Sikkerhetstjeneste, 2017a, s. 4).

En demonstrasjon mot Muhammed-karikaturene på Universitetsplassen i Oslo februar 2010 regnes som «øyeblikket da det ekstreme islamistmiljøet i Norge brøt lydmuren» (Foss, 2016). Der uttalte sharia-studenten Mohyeldeen Mohammad kritikk mot norske myndigheter og medier for å ha publisert karikaturene:

Når vil norske myndigheter og deres medier forstå alvor i dette her? Kanskje ikke før det er for sent. Kanskje ikke før vi får et 11. september på norsk jord. Dette er ingen trussel, det er en advarsel. (Foss, 2016).

Mohyeldeen Mohammad er senere blitt kjent som medlem av den islamistisk ekstremistiske gruppen Profetens Ummah. Sommeren 2012 begynte for alvor strømmen av fremmedkrigere som ville kjempe i borgerkrigen i Syria, noe som resulterte i en økende utfordring med nordmenn som reiste for å bli fremmedkrigere. Leder av Profetens Ummah, Ubaydullah Hussain, har hevdet at de fleste som har reist som fremmedkrigere har vært medlem av gruppen. Med dette, og blant annet terrorangrepet 22. juli som bakteppe, lanserte regjeringen i 2014 sin handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme som et ledd i å bekjempe i ytterste konsekvens et terrorangrep i Norge. I dag er det imidlertid færre som reiser som fremmedkrigere fra Norge. Dette er hovedsakelig knyttet til IS' tap av terreng i Midtøsten samt at flere av fremmedkrigerne har dødd i Syria mens mange hjemvendte fremmedkrigere har blitt dømt til fengsel etter den nye terrorparagrafen (Foss, 2016). PST beregnet i 2017 at rundt 100 menn og kvinner med tilknytning til Norge har reist til konfliktområdene i Syria og Irak for å slutte seg til IS og andre terrorgrupper. I tillegg oppholder nå flere enn ti barn av Norges-tilknyttede syriafarere seg i de aktuelle områdene. Erfaringene hjemvendte fremmedkrigere og disse barna utsettes for, mistenker PST kan komme til å påvirke trusselbildet i Norge senere (Politiets Sikkerhetstjeneste, 2017b).

1.4 Skolen som sentral arena for primærforebygging

Skolen har en viktig dannende funksjon i samfunnet. Det er derfor skolen er ofte det første og største virkemiddelet som brukes, når man vil nå ut til flest mulig. Det er vanskelig å tenke seg et annet virkemiddel som når ut til alle landets ungdommer på samme måte, ettersom alle ungdommer må gjennom grunnleggende utdanning i Norge.

I den nasjonale veilederen for forebygging av ekstremisme og voldelig radikaliserings er det presisert at «skolen er en sentral arena for primærforebygging. Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der hver enkelt elev kan oppleve

trygghet og sosial tilhørighet» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10). Dette presiseres også av psykolog og voldsforsker Ragnhild Bjørnebekk:

Det er essensielt å skape gode miljøer, fri for mobbing der alle er inkludert. Mange som radikaliseres har vært marginaliserte i ulike settinger, og ofte særlig på skolen. Andre har ikke vært det, men kan komme inn i rigide tankeprosesser og grubling. Noen har problemer med å komme tilbake til et normalt følelsesnivå etter opplevde krenkelser. Andre kan komme i ulike krisesituasjoner som gir en følelse av marginalisering. (Reiss, 2014, s. 46)

Skolen kan ikke i seg selv hindre terrorisme, men den kan være en bidragsyter i det brede forebyggingsarbeidet. Dette omfatter som nevnt ovenfor både når det gjelder å melde fra om bekymring for ungdom i risikozonen for å bli radikaliserede samt å ta i bruk undervisningsopplegg om tematikken i skolen.

1.4.1 Skolens meldeplikt

I tillegg til å utvikle læringsressurser til bruk i skolen, skulle det også ifølge regjeringens handlingsplan punkt seks utvikles veiledningsmaterieell som førstelinjetjenesten kan benytte for å identifisere tegn på radikalisering og hvor man får informasjon om mulige steg videre. Utarbeidelsen av veiledningsmateriellet skal ledes av justis- og beredskapsdepartementet, men skal benyttes av førstelinjetjenesten på tvers av sektorer. Førstelinjetjenesten er de som er i direkte kontakt med utsatte individer, herunder skole, men også politi, barnevern, helsevesen, fritidsklubber, arbeids- og velferdsforvaltning, utlendingsforvaltning og kriminalomsorg (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014). I statusoppdateringen er også punkt seks ansett som gjennomført, hvor det ikke vil bli foretatt ytterligere rapporteringer (Regjeringen, 2016).

Regjeringens handlingsplan mot ekstremisme og radikalisering presiserer hvor viktig det er at ansatte i førstelinjetjenesten melder fra om bekymringer for radikalisering. Statsminister Erna Solberg gikk så langt som å uttale at alle borgere i Norge plikter å bry seg om hverandre. «Det innebærer et ansvar for å se etter faresignaler og melde fra om bekymring» (Tomter, Randen & Sandvik, 2014). Regjeringen skriver videre på sine nettsider at «alle ansatte i skole og barnehage som møter barn og ungdom de er bekymret for, skal så tidlig som mulig følge opp en bekymring gjennom de etablerte rutineene skolene har. Den som er bekymret bør ta den første samtalen med eleven» (Regjeringen, 2016c).

Professor i sosialmedisin, Per Fugelli, er en av de som har advart mot at regjeringens handlingsplan er for enfoldig i møte med radikaliseret islam. Han har spesielt kritisert at skole,

helsesøster og fritidsklubber får ansvaret med å fange opp utsatte ungdommer og rapportere videre. «Jeg blir redd. Hvis kriteriene som skal til for å angi er plutselig skjeggvekst eller tilbaketrekking fra samfunnet, så er det mange som havner i faresonen. Vi kan få et samfunn preget av for mye mistenksomhet, sier han» (Tomter, Randen & Sandvik, 2014). At skolen har meldeplikt er ikke noe nytt, skolen har for eksempel meldeplikt ved mistanke om mishandling i hjemmet. Det som imidlertid skiller seg ut med skolens meldeplikt i frykt for radikaliserings og voldelig ekstremisme er at lærerne blir pålagt å følge med på elevenes *ytringer*. Dette kan i praksis si at hvis en lærer observerer en elev under en diskusjon som kommer med uttringer som læreren anser som radikale, er læreren pliktig til å ta dette videre ved å gjennomføre en bekymringsamtale med eleven eller ved å involvere andre aktører i bekymringen. Det kan være interessant å stille spørsmål ved hvordan læreres meldeplikt kan påvirke elevenes følelse av læreren som en trygg voksenperson og deres ytringsfrihet i klassen. Selv om skolens plikt til å se etter tegn på radikaliserings og voldelig ekstremisme hos sine elever er en del av regjeringens handlingsplan, er veiledningsmateriellet og skolens meldeplikt imidlertid ikke en del av denne oppgaven. Jeg kommer derfor ikke til å gå ytterligere inn på dette temaet.

1.5 Forankring av undervisning om radikaliserings og voldelig ekstremisme i læreplanverket

Radikaliserings og voldelig ekstremisme nevnes ikke konkret hverken i læreplanverket eller fagplanen i samfunnsfag. Likevel kan temaet knyttes til flere deler og aspekter ved læreplanen, noe jeg vil demonstrere i de neste delkapitlene.

1.5.1 Læreplanen i samfunnsfag

Som nevnt innledningsvis kan man gjennom samfunnsfagets formål begrunne undervisning om radikaliserings og voldelig ekstremisme. Undervisningen om temaet kan også begrunnes gjennom flere kompetansemål. Selv om det ikke er noen kompetansemål som nevner begrepene radikaliserings og ekstremisme direkte, finner vi et mål som er relatert ettersom det er knyttet til terrorisme. Under kompetansemålet internasjonale forhold etter samfunnsfag i VG1/VG2, er ett av delmålene beskrevet som at mål for opplæringen er at eleven skal kunne «diskutere kjennetegn på og årsaker til terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette er det eneste læreplanmålet i samfunnsfag som spesifikt bruker ordet terrorisme.

Det nåværende læreplanverket Kunnskapsløftet (K06) ble innført i 2006, og erstattet den tidligere læreplanen fra 1997 (L97) (Koritzinsky, 2006). Før 2006 var ikke terrorisme nevnt spesifikt i læreplanen eller var del av et kompetansemål. Kunnskapsløftet var gjennom en revidering i 2013, og deler av læreplanen ble så endret. Før revideringen av K06 i 2013 fantes følgende kompetansemål under hovedområdet internasjonale forhold: «gjøre greie for kva som kjenneteiknar internasjonal terrorisme og reflektere over årsaker til terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det kan være verdt å merke seg at kompetansemålet har blitt endret under oppdateringen av kompetansemålene i 2013, fra den første versjonen av læreplanen i kunnskapsløftet kom ut i 2006. For det første er læreplanmålet blitt kortere etter endringen i 2013. I målet fra 2006 skulle eleven «gjøre greie for hva som kjennetegner internasjonal terrorisme», mens i 2013 finnes ikke ordet internasjonal i kompetansemålet. Dette kan bety at man i revideringen fra 2013 ville legge vekt på at terrorisme er noe som kan forekomme også i Norge, det er ikke et fenomen som kun er internasjonalt. Det kan være nærliggende å tro at denne endringen kom som en konsekvens av terrorangrepet mot Norge 22.07.2011. For det andre er det kommet en endring i ordlyden over hvilke ferdigheter/virkemidler/fremgangsmåter elevene skal benytte. Ordene «gjøre greie for» og «reflektere» fra 2006 er blitt erstattet med «diskutere» i 2013. Denne endringen kan bety at man ønsker at elevene i større grad enn før skal kunne diskutere fenomenet terrorisme, og ordlyden avspeiler i større grad at terrorisme er et flertydig begrep hvor det ikke finnes klare definisjoner, avgrensninger eller årsaker.

I paragrafen ovenfor ble det diskutert at det bare er ett konkret kompetansemål i læreplanen som nevner terrorisme spesifikt. Begreper som radikalisering og voldelig ekstremisme er ikke direkte nevnt i læreplanen, men ut fra den demonstrerte sammenhengen mellom fenomenene er det naturlig å trekke inn disse begrepene i undervisningen for å få måloppnåelse av læreplanmålet om terrorisme.

Forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme kan også sees i sammenheng med andre mål i lærerplanen, ikke kun læreplanmålet om terrorisme. Undervisningen i temaet har også relevans for fagene norsk og kristendom, religion og etikk, selv om jeg i denne oppgaven kun kommer til å se på tematikken i forhold til samfunnsfaget. Blant annet kan forebyggingen knyttes til disse kompetansemålene i læreplanen:

- Analysere omfanget av ulike former for kriminalitet og overgrep og drøfte korleis slike handlingar kan førebyggjast, og korleis rettsstaten fungerer.

- Diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar.
- Drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette. (Utdanningsetaten, 2015, s. 3)

1.5.2 Læreplanens generelle del

Selv om det kun er ett spesifikt læreplanmål som går direkte på terrorisme, er det naturleg å knytte undervisningen om radikaliserings og voldelig ekstremisme til læreplanens *generelle del* og de *grunnleggjende ferdighetene*. De grunnleggjende ferdighetene er: Muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Læreplanmålet om terrorisme kan spesielt knyttes til den grunnleggjende ferdigheten *muntlige ferdigheter*. Muntlige ferdigheter i samfunnsfag blir beskrevet på denne måten i læreplanen:

Munnlege ferdigheiter i samfunnsfag inneber å kunne forstå, beskrive, samanlikne og analysere kjelder og problemstillingar ved å bruke fakta, teoriar, definisjonar og fagomgrep i innlegg, presentasjonar og meningsytringar. Munnlege ferdigheiter handlar òg om å lytte til, vurdere, gje respons på og vidareutvikle innspel frå andre. Utvikling av munnlege ferdigheiter i samfunnsfag går frå å lytte til og uttrykkje meininger i enkle munnlege tekstar til å ytre seg med grunnleggjende synsmåtar og lytte til andre med fagleg tryggleik. Munnlege ferdigheiter i samfunnsfag blir oppøvde i ein prosess som begynner med refererande ytringar, ofte av personleg karakter, og blir utvikla til fagrelevante og fagspesifikke tankerekker med aukande grad av argumentasjon, drøfting og presis bruk av fagomgrep. Forståing for ulike syn, evne til perspektivtaking og evne til å uttrykkje usemje sakleg og med vørndnad for andre oppfatningar er òg ein del av munnlege ferdigheiter. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5)

Spesielt relevant for undervisning i temaene radikaliserings og voldelig ekstremisme er å kunne forstå, beskrive, sammenlikne og analysere kilder og problemstillinger ved å bruke fakta, definisjonar og fagbegrep. Inn i dette ligger at eleven må ha forståelse for at begrepe terrorisme, radikaliserings og voldelig ekstremisme ikke er faste begreper, men de kan ha forskjellig betydning for forskjellige individer. Dette handler om å kunne bruke fagbegrep presist, som også er nevnt som en komponent i de grunnleggjende muntlige ferdighetene i samfunnsfag.

Det er også under denne tematikken relevant å kunne vise forståelse for ulike syn, evne til å ta forskjellige perspektiver samt evne til å kunne uttrykke seg saklig under diskusjoner med uenigheter. I et tema som terrorisme, radikaliserings og voldelig ekstremisme finnes det ingen

fasit, og det er stor sjans for at det kan kunne eksistere uenigheter blant elevene og dermed oppstå diskusjoner. Den samme relevansen undervisning i radikaliserings og voldelig ekstremisme har for de muntlige ferdighetene i samfunnsfag, gjelder også for de skriftlige ferdighetene.

1.6 Hvilken samfunnsfagundervisning?

I Kunnskapsløftet (K06) finnes samfunnsfag i flere, forskjellige former (Koritzinsky, 2006). Samfunnsfag er et obligatorisk fag i grunnskolen, og det er også et fellesfag for alle utdanningsprogram i videregående opplæring. I grunnskolen omfatter samfunnsfag hovedområdene utforskeren, samfunnskunnskap, geografi og historie. I videregående opplæring blir geografi og historie videreført som fellesfag i de studieforberedende utdanningsprogrammene, mens samfunnsfag omfatter hovedområdene utforskeren, individ, samfunn og kultur, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati og internasjonale forhold (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fellesfaget samfunnsfag i videregående opplæring med undervisning på VG1/VG2 avhengig av hvilket utdanningsprogram man befinner seg på.

På studiespesialiserende på videregående kan man velge å gå videre med programspesialisering innenfor programområdet samfunnsfag og økonomi. Dette programområdet består videre av fire programfag som alle kan velges uavhengig av hverandre: sosialkunnskap, samfunnsgeografi, sosiologi og sosialantropologi, og politikk og menneskerettigheter (Koritzinsky, 2006). I resten av denne studien vil jeg bruke *samfunnsfag* kun som en betegnelse på samfunnsfag i ungdomsskolen og fellesfaget samfunnsfag som undervises på VG1/VG2. På samme vis vil betegnelsen *samfunnsfaglærer* i denne studien vise til lærere som underviser i fellesfaget samfunnsfag på ungdomsskolen eller fellesfaget samfunnsfag på VG1 eller VG2.

1.7 Oppgavens struktur

Denne avhandlingen deles inn i fem kapitler og er bygget opp rundt hovedproblemstillingen som ble presentert tidligere. Kapittel to vil ta for seg tidligere forskning og teoretiske perspektiver. På bakgrunn av oppgavens forskningsspørsmål er kapittel to delt i to deler: Del en tar for seg fagbegreper og begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme, mens del to vil se nærmere på teoretiske perspektiver på demokratisk medborgerskap samt hvordan man

kan undervise om radikaliserings og voldelig ekstremisme. I kapittel tre vil jeg gjøre rede for metoden som er benyttet, mens jeg videre i kapittel fire vil presentere resultatene fra analysen samt diskutere disse i forhold til mine teoretiske perspektiver. Kapittel fem er avslutningen hvor jeg vil presentere sentrale funn fra oppgaven og hvilke implikasjoner for undervisning i skolen funnene mine kan ha. Jeg vil også komme med forslag til videre forskning før jeg avslutter med et lite blikk på veien videre.

2 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

Dette kapittelet har jeg valgt å dele inn i to deler. Del en vil først ta for seg begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme. Dette er begreper det er viktig å definere for å kunne svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål en: *Hvor utstrakt er bruk av fagbegreper og hvilken forståelse av fagbegrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme kommer til uttrykk gjennom undervisningsoppleggene?*

Videre i del to vil jeg undersøke teoretiske perspektiver knyttet til demokratisk medborgerskap samt hvordan man kan undervise om radikaliserings, voldelig ekstremisme og terrorisme i skolen. Dette vil være teori jeg vil benytte for å diskutere forskningsspørsmål nummer to: *Hvilke uttrykk for opplæring i demokratisk medborgerskap kommer til uttrykk gjennom de to undervisningsoppleggene?*

2.1 Del 1: Fagbegreper - Hva er egentlig radikaliserings og voldelig ekstremisme?

Radikaliserings og voldelig ekstremisme er begreper vi hører ofte rundt oss. Det er begreper det er vanskelig å definere og som er omstridt blant så vel journalister, politikere og forskere. Det kan virke som om alle har sin egen definisjon, noe som gjør de omstridte og problematiske. Dels er de problematiske fordi de «i betydelig grad er politiserte og bærer med seg normative vurderinger. Dels brukes begrepene ofte på måter som gjør at de inkluderer altfor mange forskjellige fenomener og prosesser» (Bjørgero & Gjelsvik, 2015, s. 14). I dette kapittelet vil jeg gå inn på de forskjellige begrepene for å forsøke å belyse hva som ligger i hvert enkelt begrep. Jeg vil også undersøke hva som er forholdet mellom radikaliserings og voldelig ekstremisme. Hvordan vi velger å definere noe henger også sammen med hva vi anser som sant, og dermed også hva som defineres som gyldig kunnskap. Jeg vil derfor også komme inn på hvordan man i samfunnsfaget bruker fagbegreper, viktigheten av å gjøre begreper brukbare i skolen samt hva som anses som kunnskap.

2.1.1 Radikaliserings

Bjørgero & Gjelsvik skriver i sin bok *Forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: En kunnskapsstatus* (2015, s. 15) at radikaliserings oppstod som et politisk begrep etter London-bombene I 2005, da det gikk opp for europeiske politikere at terrorisme ikke bare er noe som kommer utenfra, men at det også kan oppstå blant våre egne borgere. Det at begrepet har assosiering til terroraksjoner gjør at det å være radikal kan oppfattes som noe negativt. Bjørgero & Gjelsvik (2015, s. 15) mener at det er uheldig at begrepet radikal, å gå inn for omfattende samfunnsendringer, i seg selv blir assosiert med noe negativt og ofte farlig. Dette begrunnes med at i et historisk perspektiv har positive samfunnsendringer blitt presset frem av det som har blitt betegnet som «radikale» bevegelser og aktivister. Før var blant annet religiøs frihet, avskaffing av slaveri, arbeidernes rettigheter og likestilling mellom kjønnene radikale kampsaker, mens det nå er kjerneverdier i vårt moderne samfunn.

Regjeringens definisjon

Ifølge Bjørgero & Gjelsvik (2015) er radikaliserings i dag et etablert begrep, både hos forskere, samfunnsdebattanter og politikere. I regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme beskrives radikaliserings som «en prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål» (Justis- og Beredskapsdepartementet, 2014, s. 7). De fleste forskere benytter seg av denne definisjonen på radikaliserings formulert av Politiets Sikkerhetstjeneste (Bjørgero & Gjelsvik, 2015).

Kritikk av regjeringens definisjon av radikaliserings

Bjørgero & Gjelsvik (2015) mener det er flere utfordringer med bruken av begrepet radikaliserings, blant annet at det brukes alt for vidt og utydelig. Som nevnt ovenfor forstås radikaliserings vanligvis som en «prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål» (Bjørgero & Gjelsvik, 2015, s. 15). Ofte knyttes dette direkte til at personen også involverer seg i politisk vold eller voldelige grupper. Dette bidrar til å skape et underliggende premiss om at man antar at en holdningsendring til bruk av vold direkte fører til deltakelse i voldelige aktiviteter. På samme måte brukes begrepet *deradikaliserings* både om å «legge fra seg ekstreme holdninger og det å trekke seg ut av voldelig aktivisme» (Bjørgero & Gjelsvik, 2015, s. 16).

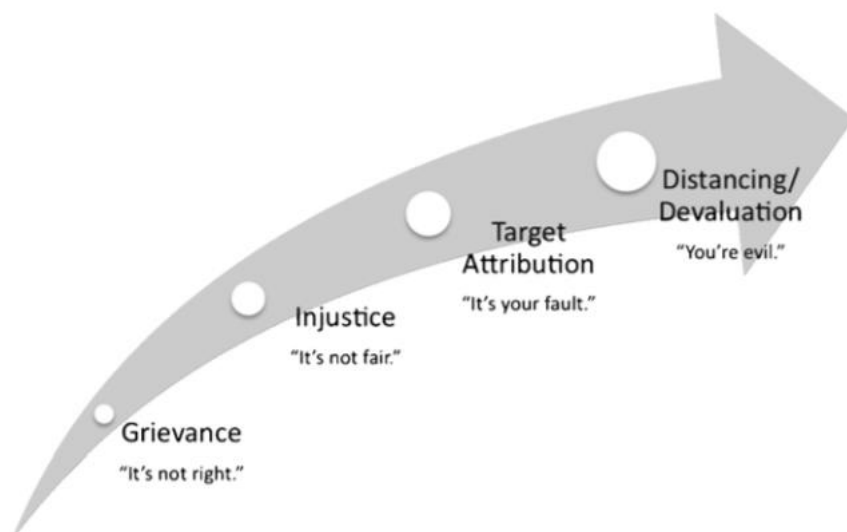
Bjørgero & Horgan (2009) mener at det er et behov for å rydde opp i denne sammenblandingen av prosesser på holdnings- og atferdsplanet og de beskriver et behov for et begrepsmessig

skille mellom den siden som beskriver verdier og holdninger, som de har kalt *radicalization/deradicalization*, og den siden som beskriver endring i atferd, som de har navngitt *engagement/disengagement*. De mener at denne presiseringen er viktig fordi det kun er en løs sammenheng, og ingen automatikk, mellom holdningsendring og atferdsendring. Dette betyr at mange av de som blir radikaliserte, aldri vil gå til det steget å faktisk benytte seg av vold for å oppnå sine politiske, religiøse eller ideologiske mål. Man har også sett eksempler på at individer som har avsluttet sin deltagelse i voldsektremistiske grupper og aktiviteter, fortsetter å ha ekstremistiske holdninger. De kan da karakteriseres som «disengaged without being deradicalized» (Bjørngo & Horgan, 2009, s. 3-5). I andre tilfeller kan det være individer som er medlem av en voldsektremistisk gruppe og som samtidig har endret sine verdier og holdninger fra gruppens, men som ikke tør å bryte ut av gruppen av frykt for å bli drept eller å måtte sone dom i fengsel. Disse kan betegnes som «deradicalized but not disengaged».

Radikalisering er altså en prosess som kan føre til at en person blir en ekstremist, og kan begå voldelige handlinger eller terrorisme. Hvor lang tid radikaliseringsprosessen tar, kan variere fra person til person. Det er heller ikke nødvendigvis slik at alle som er i en radikaliseringsprosess blir voldelige ekstremister. I neste delkapittel vil jeg ta for meg hva som skjer under selve radikaliseringsprosessen.

2.1.2 Radikaliseringsprosessen

Mange forskere har forsøkt å se på radikaliseringsprosessen for å se etter kjennetegn ved de som blir radikaliserte og hvilke prosesser de går igjennom. Randy Borum (2011) gir i artikkelen *Radicalisation into Violent Extremism II: A Review of conceptual models and empirical research* en kort oversikt over sosialvitenskapelige teorier som har forsøkt å forklare ekstremisering. I artikkelen bruker Borum en modell for å beskrive hvordan tankene til en person endrer seg under en radikaliseringsprosess:

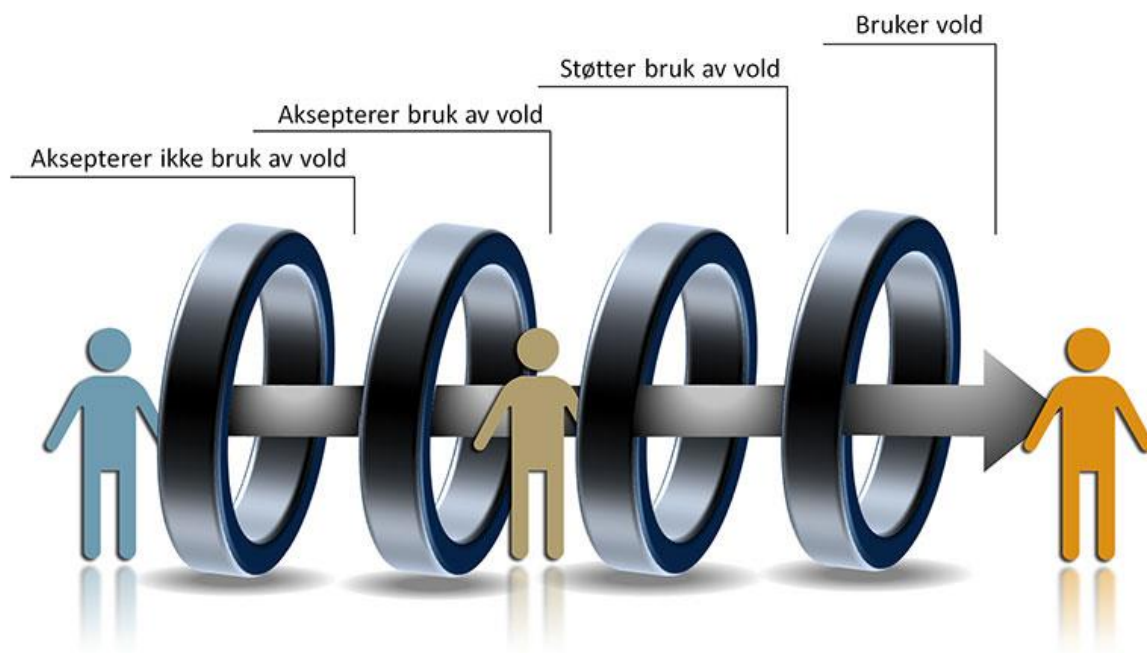


Figur 2.1: Borums fire stadier i en radikaliseringsprosess (Borum, 2011, s. 39).

Modellen er delt inn i fire stadier: Grievance, injustice, target attribution og distance/devaluation. Det første stadiet «grievance» kan oversettes til det norske ordet «klagemål», som betyr at en person har opplevd noe som urett som er verdt på klage på. På trinn to, «injustice» går personen videre til å definere det som er urett som å oppleve noe urettferdig. Dette kan utvikle seg videre til stadium tre, «target attribution», hvor man stiller en person, en gruppe eller en stat ansvarlig for situasjonen man er i. I det siste stadiet, «distancing/devaluation, går man over til å distansere seg fra dem man anser som skyld i situasjonen, og i verste fall vil man umenneskeliggjøre eller demonisere. Dette kan skape grobunn for å rettferdiggjøre voldelige handlinger mot de man anser som ansvarlige og skyldige for det man opplever som uriktig. Devaluering er en forsvarsmekanisme som gjør at man kan hevde seg selv ved å nedvurdere andre (Borum, 2011, s. 39). Modellen er basert på analyser av forskjellige terroristgrupper.

Regjeringens beskrivelse

Regjeringen (2016b) beskriver på sine nettsider at radikaliseringsprosessen kan beskrives som å være i en tunnel. De bruker denne illustrasjonen for å beskrive tunnelen:



Figur 2.2: Regjeringens modell for en radikaliseringsprosess (Regjeringen, 2016b).

Ettersom regjeringens definisjon av radikalisering som en prosess hvor et individ i økende grad aksepterer bruk av vold, er dette lagt vekt på i modellen. I modellen ser man et individ gå gjennom en tunnel som representerer en prosess hvor individet blir påvirket og utsatt for faktorer som bidrar til at individet gradvis aksepterer bruk av vold som et virkemiddel for å nå sine politiske, teologiske eller religiøse mål. Alle går ikke gjennom hele tunnelen, mange kan forbli på ett sted eller snu og reversere prosessen. Hvis et individ kommer til enden av tunnelen kan det bli sårbart for potensielle «utløsere» som kan utløse bruk av vold. Dette kan være en individpsykologisk utløser; en personlig krise som produserer et potent sinne, eller det kan være påvirkning fra filmer eller bilder med sterke skildringer av vold og lidelse (Regjeringen, 2016b). Dounia Bouzar, som har litt beskrevet som en av ildsjelene innenfor fransk deradikalisering, uttalte at «en radikalisering begynner alltid med et møte mellom en stor livskrise, og en tale som tilbyr en løsning på den krisen» (Rachline, 2016, s. 64).

2.1.3 Hvem blir radikalisert?

I innledningskapittelet ble det referert til PSTs trusselvurdering som sier at det er ekstreme islamister som utgjør den største terrortrusselen mot Norge. Terror utført av høyreekstreme og venstreekstreme betegnes av PST som henholdsvis lite og svært lite sannsynlig i 2017. En rapport om kommunenes rolle i forebygging av voldelig ekstremisme fra By- og regionforskningsinstituttet og Høgskolen i Oslo og Akershus (2016) har samlet data fra

kommuner om hvordan de jobber med forebygging og hva de ser som sine største utfordringer. I rapporten blir det pekt på at islamsk ekstremisme blir sett på som den nye utfordringen:

Casekommunene var i hovedsak opptatt av utfordringene knyttet til islamsk ekstremisme. Islamsk ekstremisme oppleves som en annerledes og ny utfordring. Høyreekstremisme ble i liten grad opplevd som en vesentlig utfordring lokalt. Informantene i de kommunale etatene, med enkelte unntak, var lite opptatt av farene for høyreekstremisme. Dette til tross for at det kun er få år siden 22.juli 2011 med angrepene på Regjeringskvartalet og Utøya. (By- og regionforskningsinstituttet & Høgskolen i Oslo og Akershus, 2016, s. 4)

På bakgrunn av det store fokuset på ekstreme islamister vil jeg derfor ha størst fokus på denne gruppen i dette delkapittelet.

Politiets Sikkerhetstjeneste (PST) har sett på bakgrunnen til de som frekventerer ekstreme islamistiske miljøer i Norge, og de melder i radikaliseringsprosjektets rapport fra 2016 at fenomenet ekstrem islamisme i Norge er preget av unge muslimske menn med lite skolegang, løs tilknytning til arbeidslivet og at mange har et kriminelt rulleblad. Minimum 47% har ikke fullført eller påbegynt videregående utdanning, mens 33% skal ha fullført videregående utdanning. Selv om 4% skal ha påbegynt høyere utdanning, skal så og si ingen i utvalget ha fullført noen form for høyere utdanning. Det presiseres at kvaliteten på dataene er dårlige, og at det reelle tallet i utvalget som har fullført videregående og høyere utdanning trolig kan være lavere enn oppgitte data (Politiets Sikkerhetstjeneste, 2016, s. 3 og 10).

Yousef Bartho Assidiq og Faten Mahdi Al-Hussaini jobber med å forebygge ekstremisme og har kontakt med radikaliseret ungdom i Norge. De kan fortelle at flere av de ungdommene de har fulgt opp har hatt det vanskelig både i hjemmet og på skolen, og at de har falt inn i miljøer preget av rus og kriminalitet. De fleste av disse ungdommene har atferdsproblemer og har av den grunn ikke opplevd positiv mestring på skolen, men heller fått oppmerksomhet for sin utagerende atferd (Assidiq & Al-Hussaini, 2015).

Det franske instituttet for studie av radikalisering knyttet til islam, CPDSI, har samlet informasjon om 200 familier som har opplevd at deres sønner eller døtre er blitt radikaliseret. Deres tall viser at 70% av de radikaliserete kommer fra familier som er ateister, og 70% er fra middelklassen. Mange radikaliseringsforskere bruker disse tallene til å demonstrere at bildet av den typiske terroristen som en frustrert, ung innvandrer fra sosialt dårlige kår er altfor forenklet. Jihadismeforskeren Jytte Klausen mener hennes forskning viser at de radikaliserete

er godt utdannet, men at de velger et liv i utkanten av vestlige samfunn (Rachline, 2016, s. 64).

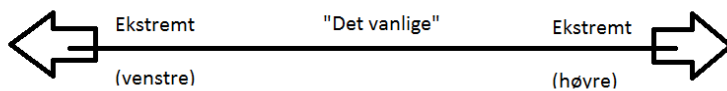
Bjørge (1997, s.245) presiserer at det finnes mye forskning om høyreekstremisme som viser at de som deltar i voldsektremistiske grupper og aktiviteter ofte går inn i disse miljøene på bakgrunn av sosiale grunner og behov, og ikke på bakgrunn av sin ideologiske overbevisning. Dette betyr at de ofte blir radikalisererte som en følge av sin deltakelse i miljøene, og det at de er radikalisererte er dermed ikke årsak til deltakelsen som mange før har antatt. Selv om Bjørges forskning er på høyreekstremisme kan dette være overførbart også til ekstreme islamister.

2.1.4 Voldelig ekstremisme

I regjeringens handlingsplan er voldelig ekstremisme definert som ett av to fenomener sammen med radikaliserering som er nødvendig å forebygges. I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på hva som ligger i definisjonen av voldelig ekstremisme. For å gjøre dette vil jeg begynne med å se på begrepet ekstremisme.

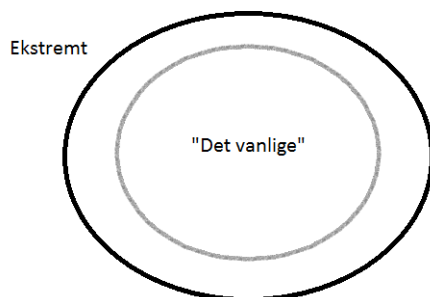
De fleste har en oppfatning av hva ekstremisme kan være. Mange tenker nok at det kan være noe som ligger utenfor det som kan oppfattes som «vanlig» når det kommer til meninger, ytringer, oppfatninger og handlinger. Ifølge Store Norske Leksikon (2009) defineres ekstremisme som en ytterliggående holdning, særlig i politiske spørsmål. Både ordene *ekstrem* og *ekstremisme* kommer fra det latinske ordet *extremus*, som kan oversettes med «det ytterste», «det fjerneste», eller «det verste» (Gule, 2012, s. 15). Ekstremisme er et relasjonelt begrep, hva som er ekstremt defineres i forhold til hva vi anser som innenfor det «normale». Ekstremisme som begrep er derfor knyttet til en forestilling om at det finnes et politisk spektrum hvor det finnes et sentrum som defineres eller forstås som «det vanlige», «akseptable» eller «riktige» i normativ forstand, mens ytterpunktene utenfor dette sentrum blir definert som det ekstreme (Gule, 2012).

For å illustrere hvordan det ekstreme forholder seg til «det vanlige» kan det være nyttig å benytte to modeller illustrert av Gule (2012, s. 16). Den første modellen er en linje hvor det normale ligger på midten, mens det ekstreme ligger til begge sider, høyre og venstre, for det normale. Denne modellen kan ofte assosieres til det politiske spekteret hvor man klassisk har en «høyre-venstre» akse, og alt på siden av denne aksene kan defineres som ekstremisme.



Figur 2.3: Gules linjemodell av «det vanlige» (Gule, 2012, s. 16)

Den andre modellen Gule (2012, s. 16) benytter for å illustrere ekstremisme er en sirkel.



Figur 2.4: Gules sirkelmodell av «det vanlige» (Gule, 2012, s. 16)

Hvis vi bruker sirkelmodellen som en illustrasjon på ekstremisme, så kan det være enklere å trekke inn flere forhold og dimensjoner som kan forårsake ekstremisme enn kun de politiske. I denne modellen er det også enklere å legge inn oppfatninger og holdninger av religiøs art. Denne modellen gir også rom for at enkelte grupper eller mennesker kan ha ekstreme religiøse holdninger, men politiske holdninger som ligger mer mot sentrum og hva som forstås som normalt (Gule, 2012, s. 16).

Felles for begge modeller er at det kan være vanskelig å definere hvor «det vanlige» slutter og det «ekstreme» begynner. Det blir en subjektiv definisjon basert på individets eget utgangspunkt, samt hva samfunnet eller flertallet betrakter som «det vanlige». Når hverken «det ekstreme» eller «det vanlige» er klart definert, blir ekstremisme noe som kan gradbøyes ut fra egne holdninger og standpunkter. Man kan derfor konkludere med at det ekstreme er noe som ligger utenfor «det vanlige», men at hva som er «det vanlige» ofte ikke er klart definert. Ekstremisme er derfor noe negativt assosiert med det ekstreme, og ekstremisme brukes ofte som et negativt ladet uttrykk.

Bjørgero & Gjelsvik (2015) har skrevet en kunnskapsstatus på forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Begrepet ekstremisme skriver de blir:

ofte knyttet til politiske ideologier som står i motsetning til samfunnets kjerneverdier og prinsipper om demokrati eller universelle menneskerettigheter. Men mer vanlig er det å knytte ekstremismebegrepet til en vilje til å bruke vold som virkemiddel for å nå politiske, religiøse eller ideologiske mål. (Bjørgero & Gjelsvik, 2015, s. 14)

Ekstremisme blir med denne definisjonen dermed i stor grad overlappende med terrorisme. Det som skiller ekstremisme fra terrorisme er at ekstremisme kan omfatte et videre spekter av voldelige fenomener enn terrorisme, slik som for eksempel demonstrasjonsvold, sabotasje, skadeverk eller deltakelse i borgerkrig.

Deskriptiv og normativ ekstremisme

Basert på egne erfaringer med ekstremister på Internett, har Gule (2012) en ekstremismetypologi som omfatter to hovedtyper: deskriptiv og normativ ekstremisme. «Deskriptive ekstreme posisjoner avviker sterkt fra vår beste kunnskap om den empiriske observerbare og analyserbare virkeligheten» (Gule, 2012, s. 29). Kriteriet for hva som er vår beste kunnskap om virkeligheten defineres hovedsakelig av vitenskapen. Dette betyr at den også kan være i forandring, og den innebærer bruk av logikk og kritisk tenkning for å kunne begrunnes. En deskriptiv ekstrem virkelighetsoppfatning vil da innebære å avvise det andre begrunner som godt funderte virkelighetsoppfatninger. Dette kan for eksempel gjelde oppfatninger om naturlover eller sykdomsbehandling. Vi har alle virkelighetsoppfatninger, og det er viktig at vi alle passe på at vi kontinuerlig må revidere disse.

Normativ ekstremisme kan defineres når et individ inntar posisjoner som avviker sterkt fra omforente og godt begrunnede etiske, moralske, juridiske og politiske normer. Disse normene som kan ligge til grunn kan være menneskerettighetene og demokratiets og rettsstatens styringsprinsipper (Gule, 2012, s. 81). Det må være normer som har gode begrunnelser og global konsensus. Dette betyr imidlertid ikke at de er ufeilbarlige eller at ingen er uenige.

Regjeringens definisjon på voldelig ekstremisme

I regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme blir voldelig ekstremisme definert som «aktiviteten til personer og grupperinger som er villige til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål» (Justis- og

Beredskapsdepartementet, 2014, s. 7). Handlingsplanen fokuserer på voldelig ekstremisme, og har ingen klar definisjon av hva ekstremisme er i seg selv.

Kritikk av regjeringens definisjon av voldelig ekstremisme

Gule (2012) er en av forskerne som kritiserer regjeringens definisjon på voldelig ekstremisme. Han begrunner dette med at en påstand om ekstremisme, som er et relativt begrep, fort bare kan bli et fordekt forsvar for «en mer eller mindre tilfeldig gitt politisk orden, en orden det kan være gode grunner til å stille spørsmål ved» (Gule, 2012, s. 19). Gule mener dermed at ekstremismebegrepet blir for snevert, og at det stempler alternative politiske visjoner som politisk moralsk forkastelig. Regjeringens definisjon viser til vold som en metode de ekstreme vil benytte for å oppnå sine mål. Gule argumenterer for at med denne definisjonen vil et flertall av Norges befolkning, inklusiv regjeringen, kunne defineres som ekstremister. Han begrunner dette med at den norske regjeringen med støtte av et flertall i den norske befolkningen har ved flere anledninger brukt vold for å nå politiske mål, for eksempel ved deltagelsen til norske militære styrker i Afghanistan eller bombingene av Libya i 2011. Gule (2012, s. 20) mener derfor at regjeringens definisjon ikke kan forstås som annet enn at «ekstremisme er å bruke vold for å nå *andre* mål enn dem regjeringen eller et flertall i stortinget måtte ha, mål som er ulovlige eller illegitime».

2.1.5 Begrepenes rolle i samfunnsfaget

I samfunnsfag er det et stort spekter av begreper elevene må lære seg for at de skal mestre faget. Samnøy (2015, s. 105) viser til at elevene skal kunne bruke definisjoner og fagbegreper med en økende grad av presisjon gjennom utdanningsløpet. Dette regnes som en del av den muntlige kompetansen i samfunnsfaget.

Børhaug, Christophersen og Aarre (2014, s. 29) benytter en tredeling av læringsinnholdet som består av kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Kunnskapsbiten blir videre delt inn i ulike taksonomiske nivå basert på Blooms taksonomi, og de hevder at forenklet kan det å reprodusere fakta og begreper regnes som det laveste taksonomiske nivået. Begrepslæringen er en integrert del av samfunnsfaget og kan være nødvendig for å utvikle kunnskaper og ferdigheter knyttet til de ulike kompetanseområdene. Det neste taksonomiske kunnskapsnivået Børhaug et. al. (2014, s. 29) 23 viser til går ut på å kunne forklare og forstå samfunnsforhold, samt å se forskjellige mønster og sammenhenger i samfunnet. Det tredje

taksonomiske kunnskapsnivået som omtales er «å kunne vurdere det ein ser og lærer» (Børhaug et. al., 2014, s. 29). For å kunne mestre de høyere taksonomiske nivåene bør en være i stand til å reprodusere fakta og begreper, ellers kan man for eksempel få vanskeligheter med å forklare samfunnsforhold på en nøyaktig måte. Likevel er det ingen automatikk i at elever må beherske et nivå for å gå over på neste.

Ifølge Mathé (2015) er det forsket lite på begrepslæring i samfunnsfag, og det er dermed lite kunnskap om hvordan samfunnsfaglærere underviser om begreper i den norske skolen. Mathé (2015) argumenterer for at begrepslæring er en integrert del av faget og at det er forskning som viser at å jobbe med fagspråk fremmer læring.

I tillegg til å forstå begrepene og deres betydning, handler det ofte om å diskutere meningsinnholdet og bruke begrepene til å reflektere over egen posisjon eller over forhold i samfunnet. Da er begrepene knyttet til verdier, holdninger, interesser og standpunkt. Det handler ikke bare om fagkunnskap, men et møte mellom det teoretiske og elevens hverdagsoppfatninger og livsverden. (Mathé, 2015, s. 70)

Dette synliggjør at begrepslæring er en sentral del av samfunnsfaget og at begrepslæring også er sterkt knyttet til andre og tredje taksonomiske nivå. Begrepslæring handler dermed ikke bare om pugging, selv om mange kanskje forbinder det med nettopp dette. Mathé (2015) fremhever viktigheten av at begrepsopplæringen er helhetlig, at begrepene settes i sammenheng med hverandre.

I en diskusjon om fagbegreper er det også viktig å stille spørsmål om hvem som har makt til å definere begrepene. Det ligger en makt bak hvem; hvilke utdanningsinstitusjoner eller samfunnsgrupper, som har makt til å definere visse begreper, fenomener eller handlinger i samfunnet. I utdanningssystemet og andre samfunnsinstitusjoner ytrer man seg gjerne gjennom språk og tekst som er mer eller mindre standardisert innenfor institusjonen. Det ligger makt i det å beherske en diskurs, et fagspråk eller et gruppespråk (Skovholt & Veum, 2015). På samme måte vil elever som behersker et fagspråk i samfunnsfag kunne oppnå en høyere måloppnåelse i faget enn en elev som ikke behersker denne diskursen på samme måte.

Om å finne brukbare begreper i skolen

Selv om begreper har en rolle i samfunnsfaget er det nødvendig å vurdere hvor konkret og sofistikert en definisjon kan være om vi skal ta den i bruk i undervisningen. Begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme er begreper som i seg selv er sammensatte, komplekse og vanskelige å enes om en felles forståelse rundt. Hvis det blir for mange uforståelige

elementer kan elevene ha vanskeligheter med å forholde seg til begrepet fordi det kan bli for abstrakt og utilnærmelig. Mange elever har hørt om ekstremisme og har en forståelse av hva begrepet kan være. Men hvis de skal måtte forholde seg til Gules (2012) sin definisjon av ekstremisme hvor han beskriver de deskriptive kriteriene med «våre beste kunnskaper om virkeligheten», så er det ikke sikkert at elevene vil klare å forstå og kjenne seg igjen i de vitenskapelige metodene Gule sikter til. Som sitatet fra Mathé (2015, s. 70) nevner ovenfor, så handler begreper ikke bare om fagkunnskap, men om et møte mellom det teoretiske og elevens hverdagsoppfatning og livsverden. Det kan derfor være mer hensiktsmessig når man jobber med begreper å ta utgangspunkt i elevenes nivå og se på fenomener i sammenheng med eksempler som vil virke meningsfulle for elevene.

Koritzinsky (2006) mener vi må ha en bred forståelse av kunnskapsbegrepet i samfunnsfag. Med et bredt kunnskapssyn mener han at samfunnsfaglærere ikke skal legge for mye vekt på å formidle reproduserbare faktakunnskaper i undervisningen, men isteden fokusere på at elevene lærer å analysere, drøfte, vurdere og utvikle reflekterte holdninger til samfunnsspørsmål og at de klarer å samarbeide og handle i ulike sosiale sammenhenger (Koritzinsky, 2006, s. 16). I dette kunnskapssynet ligger en forståelse av at faktakunnskaper ikke ses på som samfunnsfagets viktigste utfordring. Det er viktigere at elevene forstår hva som ligger bak et fagbegrep.

2.2 Del 2: Demokratisk medborgerskap og undervisning om radikaliserings og voldelig ekstremisme

Del to av teorikapittelet vil være teoretisk knyttet opp mot forskningsspørsmål to: *Hvilke uttrykk for opplæring i demokratisk medborgerskap kommer til uttrykk gjennom de to undervisningsoppleggene?* For å svare på dette forskningsspørsmålet vil jeg i dette delkapittelet se på teori som kan knyttes til demokratisk medborgerskap samt hvordan man kan undervise om temaer som terrorisme, radikaliserings og voldelig ekstremisme. Jeg vil i denne sammenheng spesielt gå inn på Westheimer og Kahnes (2004) tre syn på medborgerskap, samt teori fra Gereluk (2012) og Davies (2008) om hvordan man kan undervise om terrorisme, radikaliserings og voldelig ekstremisme.

2.2.1 Demokratisk medborgerskap

I nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015) presiseres det at et viktig element i skolens forebyggingsarbeid er å vektlegge opplæring i demokratisk kompetanse og demokratisk medborgerskap. Som nevnt innledningsvis viser formålet til samfunnsfag i læreplanen at demokrati og medborgerskap er forankret som viktige verdier i skolen og da spesielt i samfunnsfag. Dette illustreres videre av Berge og Stray (2012):

Det er enighet i det norske samfunnet om at det er utdanningsinstitusjonenes oppgave – og plikt – å legge til rette for at samfunnets barn og unge tilegner seg kompetanse – eller om en vil ressurser – i demokratisk medborgerskap fra første klasse av i skolen. (Berger & Stray, 2012, s. 11)

Ifølge sitatet er det enighet i det norske samfunnet at elever i den norske skolen skal tilegne seg kompetanse eller ressurser i demokratisk medborgerskap. Disse kompetansene eller ressursene er egenskaper elevene trenger for å delta som aktive deltakere i et demokratisk samfunn. Det er mange forskjellige synspunkter på hva dette konkret innebærer. Ifølge Berger & Stray (2012) inkluderer det blant annet kunnskap om formelle prosedyrer for valg av tillitsmenn, for debatter, for vedtak og for utøvelse av makt når beslutninger er fattet. Men det inkluderer også evne til å kunne ytre seg overbevisende og overtalende i samsvar med de normer og regler som oppfattes som passende og relevante. Disse egenskapene er ment for å forberede elevene for demokratisk deltagelse i samfunnet. Elevene skal også utvikle holdninger, verdier og erfaringer som gjør dem i stand til å delta i demokratiske samfunnsprosesser. Utvikling og opprettholdelse av demokratiet er viktige politiske målsetninger for skolen, derfor er en av skolens oppgaver å styrke demokratiet. En definisjon på begrepet medborger kan være «en person som lever sammen med andre personer i et politisk fellesskap» (O’Shea, referert i Stray, 2012, s. 21). Det finnes flere forståelser av ordet medborger. En forståelse er statusforståelsen av medborger som er begrenset til å gjelde individets rettigheter, en annen forståelse er rolleforståelsen som impliserer en verdi og handlingsdimensjon (Stray, 2012).

Biesta (2011) mener at demokrati kan ikke bare blir sett som en stabil «political order», det er i stadig forandring. Når man har en politisk orden så blir det et skille mellom de som er på «innsiden» og de som er på «utsiden». Chantal Mouffe (referert i Biesta, 2011) skriver at de politiske verdiene man må inneha for å kunne delta i den politiske debatten i samfunnet alltid er politiserte og konstruerte. Hun mener at disse kriteriene fører til at noen blir ekskludert på

bakgrunn av at deres politiske verdier er annerledes enn verdiene til de som er på «innsiden». Ettersom disse verdiene er politiske og ikke naturlige, vil det si at de kan forandres. Hvilke verdier som regnes for å være på «innsiden» er under kontinuerlig forandring og Ranciere (referert i Biesta, 2011) mener at demokrati er en prosess av subjektivering, at det er en prosess der nye politiske subjektive identiteter kan begynne å eksistere. Dette kan relateres til Gules (2012) modeller for «det normale». Hva som anses som normalt vil være i stadig forandring, og dermed vil også hva som anses som ekstremt aldri være statisk, men i stadig forandring.

Ljunggren (2014) mener at utdanning i demokratisk medborgerskap er knyttet sammen med utviklingen av et positivt syn på en nasjonal identitet. Men i arbeidet med å utvikle et positivt syn på nasjonal identitet så står man i fare for å undertrykke pluralismen i samfunnet, og man står i fare for å kunne få et gjeldende kulturelt hegemoni. For å unngå dette må man konstruere et syn på nasjonal identitet som er mer enn bare nasjonalisme og multikulturalisme. Nasjonal identitet er, på samme måte som demokrati, ikke uforanderlig eller forhåndsbestemt, men må formes av medborgerne i samfunnet. Får å få til dette skriver Ljunggren at det er viktig å benytte ambivalens i undervisningen; at elevene kan være komfortable med at det eksisterer forskjellige meninger om hva som kan være rett og galt, samt at det ikke finnes et klart svar. Staten kan ikke diktere hva som er en god medborger, og for at individer skal ta eierskap over definisjonene så er det viktig å være demokratiske og kritiske medborgere som stiller mye spørsmål.

Tre syn på medborgerskap

Westheimer & Kahne (2004) skriver i sin artikkel *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy* at hva man anser som en god medborger gir implikasjoner for hva man anser som et godt samfunn. Som demonstrert ovenfor finnes det mange oppfatninger rundt hva en god medborger er. Skolens pensum vil tilpasses til å fremme kunnskaper, ferdigheter og verdier hos elevene som samstemmer med landets demokratisyn. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvilke uttrykk for demokratisk medborgerskap som kommer til uttrykk gjennom elevoppgavene i de to undervisningsoppleggene. Westheimer & Kahne (2004, s. 239) stiller spørsmålet om hva slags medborger vi trenger for å støtte opp om et demokratisk samfunn. For å svare på spørsmålet har de definert tre syn på medborgerskap; *den personlig ansvarlige medborger, den deltagende medborgeren og den*

rettferdighetsorienterte medborgeren. Disse tre synene på medborgerskap er satt sammen blant annet basert på forskningen på feltet i et forsøk på å kunne finne noen felles definisjoner og betegnelser. Ved å identifisere hvilket syn på medborgerskap som ligger til grunn for undervisningen, kan man også lettere forstå de underliggende målene og antagelsene bak forskjellige utdanningsprogrammer.

Den personlig ansvarlige medborgeren (the personal responsible citizen) er en person som opptrer ansvarlig ved for eksempel å gi blod, resirkulere, plukke søppel eller overholde lovene. Utdanning som fokuserer på å bygge individets karakter og personlige ansvar, for eksempel ærlighet, integritet og hardt arbeid, kan brukes i undervisningssammenheng for å fremme dette synet på medborgerskap. Andre undervisningsprogrammer kan forsøke å fremme medfølelse ved å for eksempel få studentene engasjert i frivillig arbeid (Westheimer & Kahne 2004, s. 239).

Den deltagende medborgeren (the participatory citizen) blir av Westheimer & Kahne (2004, s. 240) beskrevet som et individ som deltar aktivt i samfunnet, både på lokalt, fylkes- og nasjonalt nivå. Undervisningsprogrammer som fremmer dette medborgerskapssynet fokuserer på å forberede elever på å delta i kollektive prosesser, for eksempel ved å undervise om hvordan valgsystemet fungerer, hvordan myndighetene og organisasjoner arbeider eller ved å lære elevene ferdigheter og deltagelse innenfor aktiviteter for sårbare grupper i samfunnet. Mens den personlige ansvarlige medborgeren ville donert mat til hjemløse kunne den deltagende medborgeren organisert matutleveringen.

Det tredje og siste synet på medborgerskap er *den rettferdighetsorienterte medborgeren* (the justice oriented citizen). Dette synet argumenterer at for å være en god medborger så trenger man muligheter til å analysere og forstå samspillet mellom sosiale, økonomiske og politiske krefter. Dette synet har fått navnet på bakgrunn av at man ved hjelp av retorikk og analyse kan setter oppmerksomhet på urettferdighet og viktigheten av sosial rettferdighet. Mens den personlige ansvarlige medborgeren ville donert mat til hjemløse og den deltagende medborgeren organisert matutleveringen ville den rettferdighetsorienterte medborgeren stille spørsmål rundt hvorfor det finnes sultne mennesker, og så finne en passende handling. Utdanningsprogrammer som fremmer dette medborgerskaps-synet vil forberede elever på å forbedre samfunnet gjennom kritisk analysere og ta tak i roten til problemer knyttet til ulikhet gjennom sosiale bevegelser og systemforandringer. Det vil ikke bli fremsatt noen bestemte sannheter eller kritikker rundt samfunnsstrukturen, men elevene blir oppfordret til å analysere

og diskutere sosiale, politiske og økonomiske strukturer i samfunnet. I dette synet på medborgerskap spiller dermed kritisk tenkning en stor rolle. I det rettferdighetsorienterte medborgerskaps-synet er det viktig at elevene lærer seg å kommunisere med og lære av mennesker med forskjellige meninger enn dem selv, ettersom det kan være mange forskjellige meninger om hvordan samfunnet burde fungere best mulig. Det er derfor viktig å respektere andres meninger, samtidig som man konsulterer eksperter og andre med kunnskap om temaene man diskuterer (Westheimer & Kahne 2004, s. 240-241).

Verdier og følelser

Fjeldstad (2014, s. 46) har definert verdier som: «grunnleggende og dypt forankrede oppfatninger av hva som er rett og galt i tilværelsen. Verdier angår derfor våre overbevisninger om riktige mål og aktverdige midler for vårt levesett». Samfunnsfag kan ses som et demokratifremmende fag som har tatt på seg oppgaven å drive opplæring om, for og igjennom demokratiskdeltagelse (Stray, 2012, 2014). Dette betyr at verdipåvirkningen som skjer igjennom samfunnsfaget ikke er verdinøytral. Koritzinsky (2006, s. 73) påpeker at samfunnsfaget heller ikke skal være verdinøytralt, fordi faget skal «understøtte og styrke verdier som har å gjøre med demokrati, menneskerettigheter, likestilling, toleranse, miljøvern, solidaritet og rettferdighet». På den måten kan opplæringen i samfunnsfaget ses i tråd med Fjeldstads overnevnte definisjon av verdier, fordi samfunnsfaget inneholder og formidler verdier som er grunnleggende og dypt forankret i det norske samfunnet.

Ifølge Koritzinsky skal elevene i samfunnskunnskap:

ikke bare vite om demokrati, men også opplæres til demokratiske holdninger og handlinger. De skal ikke bare lære om fattigdom og urettferdighet, men også få en opplæring som bygger på verdier som solidaritet og nestekjærlighet. De skal ikke bare lære om andre kulturer, men også utvikle respekt og toleranse overfor dem. (Koritzinsky, 2006, s. 19)

Koritzinskys sitat fremhever viktigheten av verdiaspektet i samfunnsfag. Disse verdiene kan være en motpol til radikaliseringsprosesser. Samtidig er det ikke gitt at en skole som fokuserer på at elevene skal utvikle oppslutning om demokratiet og grunnleggende rettsstatsprinsipper er et tilstrekkelig «lim» for å skape samhold blant medlemmene (Brochmann, 2002). Ideer om at skolen er en nasjonsbyggende institusjon, som skal sørge for at elevene er kulturelt, sosialt og politisk integrert står imidlertid i et potensielt spenningsforhold til etnisk, kulturelt og religiøs mangfold. Et fokus på nasjonen som et fellesskap bundet sammen av etnisk identitet, felles

språk, historie og religion vil kunne virke ekskluderende på medborgere som ikke deler den samme referanserammen (Midtbøe, Orupabo & Røthing, 2014a).

Yang og Damasio (2007) hevder at om lærere ikke tar hensyn til følelsenes plass i undervisningen, kan de overse en av de viktigste faktorene til at elever i det hele tatt lærer. Fjeldstad (2014) understreker et det trolig er vanskeligere å påvirke og endre elevenes verdier, enn deres kunnskaper og ferdigheter, nettopp fordi verdiene er forbundet med følelsenes plass i oppdragelsen. Følelser og verdier kan for elever være sterkt knyttet sammen med familie og oppvekst, og det kan være vanskeligere for skolen å påvirke.

2.2.2 Hva sier forskningen om hvordan skolene kan undervise om terror, radikaliserings og voldelig ekstremisme?

For å undersøke hvordan skolen kan bidra til å konfrontere ekstremisme, radikaliserings og terrorisme er det hensiktsmessig å se på hva forskningen sier om temaet. Det er gjort lite forskning i Norge på dette feltet, men det er hensiktsmessig å trekke frem to forskere som har jobbet mye med disse temaene i henholdsvis USA og England; Gereluk og Davies.

Gereluk (2012, s. 123-124) har i sin bok *Education, Extremism and Terrorism: What should be taught in citizenship education and why* utarbeidet ti anbefalinger til lærere som skal undervise om ekstremisme og terrorisme i skolen. Hennes anbefalinger innebærer

- 1) Viktigheten av å ikke redusere terrorhandlinger til fortellinger om enkeltmennesker hvor man ikke forsøker å forstå miljøet eller omstendighetene som ført til at handlingen kunne finne sted.
- 2) Refleksjon rundt hvordan media fremstiller tematikken.
- 3) Utforske og undersøke hvordan samfunnet ofte skaper en (falsk) distinksjon mellom «oss» og «dem» og hvordan dette ofte kan føre til stereotypier og misforståelser rundt individer og grupper.
- 4) Viktigheten av å skape dialog og rom for studenter til å kunne diskutere hendelser som skjer, og også rom for at studenter kan skifte synspunkt.
- 5) Selv om man skal skape rom for en åpen dialog, trenger ikke det å bety at alle ytringer er akseptable
- 6) De politiske verdiene som er gjeldende for samfunnet burde også være grunnlaget for moralen som diskusjonene baseres på.
- 7) I diskusjonen og forståelsen av terrorisme så er det viktig et elevene har selv-refleksjon rundt hvordan dens eget samfunn kan være med på å bidra til å øke fiendtligheten og motstanden blant andre grupper.
- 8) Det er viktig at studentene har kunnskap om de historiske, politiske og sosiale faktorene som kan være bakgrunn for radikaliserings.
- 9) Det er viktig å diskutere hvem som er ansvarlig for terrorhandlinger på lang og kort sikt.

- 10) For å forstå terrorisme er det viktig å undersøke sitt eget lands utenrikspolitikk, og hvordan denne politikken påvirker sosiale og økonomiske forhold i land som har mye tilfeller av radikaliserings og terrorisme. (Gereluk, 2012, s. 123-124, min oversettelse).

Den britiske professoren innenfor internasjonal utdanning Lynn Davies argumenterer i sin bok *Educating against extremism* (2008) for at det ikke blir gjort nok arbeid i skolen med å forhindre at unge mennesker blir medlemmer av ekstremistiske grupper. Hun hevder blant annet at det er for lite fokus på å lære elevene å være kritiske til og analysere fundamentale tankeganger. Hun presiserer at kritisk tenkning er en grunnleggende ferdighet som er nødvendig for å bekjempe ekstremisme og radikaliserings. Ifølge henne så må elever og lærere lære seg fem måter å være kritiske;

- 1) Kritisk «scholarship» som betyr at elevene har en grunnleggende faglig utdanning i politikk som inkluderer blant annet konfliktstudier, sammenlignende religionsstudier.
- 2) Kritisk (dis)respekt som innebærer at man har en grunnleggende forståelse av menneskerettighetene og universelle rettigheter.
- 3) Kritisk tenkning som innebærer å kunne vurdere og sette forskjellige idealer opp mot hverandre.
- 4) Kritisk tvil som betyr å kunne akseptere at idealer er midlertidige og foranderlige.
- 5) Kritisk «letthet» som innebærer en aksept for at idealer og de som tror på dem kan bli utsatt for erting og latterliggjøring. (Davies 2008, s. 200, min oversettelse)

Undervisning om demokratisk medborgerskap er noe Davies (2008) argumenterer at kan være med å styrke muligheten for at unge personer i dagens samfunn vil uttrykke sine meninger gjennom lovlige prosesser, og ikke gjennom ekstremisme.

3 Metode

Formålet med dette kapittelet er å redegjøre for de metodologiske valgene jeg har tatt for å besvare oppgavens problemstilling. Metoden er et hjelpemiddel for å oppnå kunnskap om det fenomenet som undersøkes. Hvilken metode en burde velge avhenger av hva man skal undersøke, hvilke forskningsspørsmål man skal besvare og hvilke ressurser man har til rådighet. For best å besvare oppgavens problemstilling har jeg valgt å benytte meg av en innholdsanalyse med både kvalitativ tilnærming. Selv om analysen hovedsakelig vil være en kvalitativ innholdsanalyse, vil jeg som et supplement benytte også en kvantitativ tilnærming for å utfylle den kvalitative innholdsanalysen.

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan to undervisningsopplegg forsøker å undervise om radikaliserings og voldelig ekstremisme blant ungdom. Jeg vil undersøke hvordan undervisningsoppleggene definerer og bruker fagbegrepene *radikaliserings* og *voldelig ekstremisme* samt at jeg vil analysere hvilke uttrykk for demokratisk medborgerskap som undervisningsoppleggene kommuniserer. Til nå har jeg redegjort for forskningens relevans og det teoretiske bakteppet analysen vil bygge på. Dette kapittelet vil vise til mine metodiske valg og datamaterialet som ligger til grunn for denne studien.

Jeg vil først vise til valg av forskningsdesign og metodiske tilnærminger. Deretter går jeg over til en presentasjon av utvalget, medfølgende utvalgskriterier. Videre vil gangen i analysen bli gjort rede for. Avslutningsvis vil oppgavens kvalitet bli drøftet. Her vil jeg også vil trekke inn elementer vedrørende min forskerrolle.

3.1 Forskningsdesign og metodiske valg

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 73) viser forskningsdesign til alle elementer ved en undersøkelse, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres fra start til mål med utgangspunkt i problemstillingen. For å svare på min problemstilling hvor jeg tilstreber å undersøke hvordan to undervisningsopplegg forsøker å undervise om ekstremisme og voldelig radikaliserings, vil jeg hovedsakelig benytte meg av en kvalitativ innholdsanalyse. Jeg vil også supplere den kvalitative innholdsanalysen med noen elementer fra kvantitativ innholdsanalyse. Dette vil jeg gjøre for å få en dypere forståelse under den kvalitative delen. Mer informasjon om hvilke kvantitative elementer jeg vil benytte vil bli belyst i delkapittelet

om analyseprosessen. Cohen, Manion & Morrison (2011, s. 21-22) presiserer at det å både ha en kvalitativ og kvantitativ tilnærming er en fordel når man forsker ettersom en *mixed methods*- tilnærming kan gi et mer komplett bildet av fenomenet man ønsker å studere. Ettersom hovedanalysen er kvalitativ vil jeg i dette kapittelet hovedsakelig fokusere på den kvalitative innholdsanalysen.

3.1.1 Kvalitativ innholdsanalyse

En innholdsanalyse viser til enhver analyse som systematisk sammenfatter tekstinnhold (Bratberg, 2014, s. 84). Innen samfunnsvitenskapen skiller man vanligvis mellom kvalitative og kvantitative teknikker innenfor innholdsanalyse. Kvantitative tilnærminger fokuserer på dybde fremfor bredde og har som mål å fortolke teksten. Dette innebærer å vurdere, tolke og analysere innholdet i teksten. Den kvalitative metoden har sin forløper i hermeneutisk teoritradisjon. Hermeneutikk er en fortolkningslære som ble utviklet blant annet for å analysere og avdekke de underliggende meningene i religiøse, juridiske og senere litterære tekster på 1800- og 1900-tallet. Den kvalitative innholdsanalysen fokuserer på at hvert verk ikke er likt summen av verkets enkeltelementer, og dermed ikke lar seg bestemme gjennom kvantifisering (Østbye, Helland, Knapskog & Larsen, 2007, s. 58-62). Kvalitativt opplegg er derfor mer fleksibelt enn kvantitativt. Gentikow (2005, s. 53) beskriver den kvalitative analysen som «eksplorerende åpen og styrt av et formål». Det vil si at man som forsker har mulighet til å kunne gjøre endringer underveis i prosessen, så lenge man har målet i tankene, og ikke ønsker å finne sine egne overbevisninger i materialet. Ved kvalitative undersøkelser blir man gjerne mer kjent med forskningsopplegget sitt etter hvert. Man fokuserer på dybde fremfor bredde og har som mål å fortolke teksten. Dette innebærer å vurdere, tolke og analysere innholdet i teksten. Gjennom erverving av kunnskap og erfaring med sitt eget forskningsopplegg, kan man gå tilbake og endre på ting underveis, så lenge man passer på at man ikke forsøker å styre resultatet, men bare gjør resultatet mer tydelig.

I min analyse vil jeg også benytte elementer av kritisk tekstanalyse. Kritisk tekstanalyse bygger på evnen forskeren har til å kunne reflektere over og stille seg kritisk til det den leser, samt en evne til å lese «mot» teksten. Det vil si at en kritisk analyse innebærer å kunne peke på hva som blir tatt for gitt, hva som blir presentert som selvsagte sannheter, hvilke perspektiver, holdninger og oppfatninger som blir formidlet gjennom språklige og semiotiske valg, samt å synliggjøre «makta» i teksten. «Kritisk lesing går i videste forstand ut på å kunne

bli bevisst på, og stille spørsmål ved, hvordan mening blir skapt gjennom språk og andre semiotiske ressurser» (Skovholt & Veum, 2015, s. 37).

3.1.2 Kvantitativ innholdsanalyse

Som beskrevet innledningsvis kommer jeg til å supplere min kvalitative innholdsanalyse med noen kvantitative elementer. Kvantitativ innholdsanalyse kan defineres som «dataregistrering og analyseteknikk som søker mot en systematisk, objektiv og kvantitativ beskrivelse av innholdet i et budskap» (Østbye et al. 2007, s. 204). En slik analyse skal basere seg på regler som sørger for at tilfeldigheter ikke styrer resultatet. I denne analysen har jeg laget regler for kategoriseringen, for å forsøke å unngå at resultatet skal bli påvirket av tilfeldigheter. Det er et mål at resultatene skal bli tilnærmet de samme, uavhengig av hvem som gjennomfører og analyserer det empiriske materialet. Det er imidlertid ingen vanntette skott mot kvalitativ tilnærming, ettersom kodingen ofte forutsetter en kvalitativ vurdering for å bestemme hvilken kategori enheten skal plasseres i, og det endelige valget fordrer bruk av skjønn. Min kvantitative innholdsanalyse vil bestå av å undersøke hvilke fagbegreper som blir brukt hvor ofte, samt å undersøke hvor mye av aktivitetene i undervisningsoppleggene som har som formål å undervise om begrepsforståelse versus demokratisk medborgerskap. Dette vil bli nærmere forklart i avsnitt 4.5 om analyseprosessen.

3.2 Utvalgskriterier for materialet

Å gjøre et utvalg innebærer at man ikke inkluderer alle de data som er eller kan være av betydning. Materialet jeg benytter er undervisningsoppleggene utviklet av Dembra samt undervisningsopplegget for Osloskolen utviklet av Utdanningsetaten i Oslo kommune.

Undervisningsoppleggene har blitt valgt ut på bakgrunn av mine utvalgskriterier:

- Undervisningsopplegget må være utviklet med hensikt til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme.
- Opplegget må enten a) refereres til i regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, eller b) referere tilbake til handlingsplanen som begrunnelse for hvorfor det ble utviklet.

- Opplegget må a) være utviklet for å brukes i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen eller VG1/VG2, eller b) kunne brukes av samfunnsfaglærere på ungdomsskolen eller VG1/VG2.
- Undervisningsopplegget må være åpent tilgjengelig på internett.

På bakgrunn av disse utvalgsriteriene har jeg valgt å benytte undervisningsopplegg utviklet av Dembra og utdanningsetaten i Oslo Kommune. Innledningsvis nevnte jeg at det eksisterer flere undervisningsopplegg med formål å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Det er derfor sannsynlig at det eksisterer flere undervisningsopplegg som kunne passet mine utvalgsriterier for materiale. Jeg har valgt å kun forholde meg til oppleggene fra Dembra og Osloskolen fordi jeg ser dette som mest hensiktsmessig. Grunnet oppgavens avgrensninger når det gjelder tid og omfang er det begrenset hvor mange undervisningsopplegg jeg har mulighet til å undersøke. Undervisningsopplegg utviklet av Dembra er valgt fordi regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme spesifikt henviser til dette opplegget i begrunnelsen til hvordan målet i handlingsplanen er oppfylt (Regjeringen, 2016). Jeg har også valgt å inkludere undervisningsopplegget mot radikaliserings og ekstremisme til Osloskolen. Jeg har valgt opplegget til Osloskolen ettersom dette ofte blir brukt som eksempel til etterfølgelse. Oslo kommune skriver selv at «mange kommuner i landet har vist interesse for undervisningsopplegget, og brukt dette som grunnlag for videreutvikling av eget materiale» (Oslo Kommune & Oslo politidistrikt, 2017, s. 30). Blant annet har Fredrikstad kommune laget et opplegg basert på Osloskolens opplegg, med noen lokale tilpasninger.

3.3 Presentasjon av materialet

Som utdypet ovenfor kommer jeg i denne oppgaven til å utføre en kvalitativ tekstanalyse av undervisningsoppleggene til Dembra og Osloskolen som har til hensikt å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme.

Dembra har fem undervisningsopplegg som på deres nettsider under temaet «radikaliserings og voldelig ekstremisme» (Dembra, 2016c). Oppleggene har en forskjellig varighet fra 20-150 minutter.

Oslokolens undervisningsopplegg er, til forskjell fra Dembras undervisningsopplegg, kun ett opplegg med en varighet på 90 minutter. Undervisningsopplegget er på 24 sider (Utdanningsetaten, 2015).

Undervisningsoppleggene og mer bakgrunnsinformasjon om produsentene vil ytterligere bli gjort rede for i analyse- og diskusjonsdelen av denne oppgaven.

3.4 Avgrensning

Min oppgave kommer kun til å ta for seg ressursene utarbeidet av Dembra som henvises til i regjeringens handlingsplan mot ekstremisme og radikaliserings, samt undervisningsopplegget utviklet for Oslokolens. Det finnes også andre undervisningsopplegg som brukes av kommuner rundt om i landet; blant annet har Fredrikstad kommune et undervisningsopplegg basert på Oslokolens opplegg. På bakgrunn av denne oppgavens omfang kommer jeg ikke til å diskutere andre undervisningsopplegg enn de som er henvist til av regjeringens handlingsplan eller utviklet for Oslokolens.

I denne oppgaven vil jeg kun utføre en innholdsanalyse av selve undervisningsoppleggene. Ut fra min analyse vil jeg ikke kunne si noe om hvordan undervisningsoppleggene faktisk blir brukt av lærere, hvordan det implementeres i undervisningen eller hvordan elevene oppfatter undervisningsoppleggene. Det analysen derimot vil kunne si noe om forståelsen og føringene som ligger i undervisningsmaterialet. Jeg vil undersøke hvordan fagbegreper er definert og hvilke uttrykk for demokratisk medborgerskap undervisningsoppleggene kommuniserer.

Jeg kommer heller ikke til å gjøre en vurdering om oppleggene er gode eller dårlige, jeg kommer kun til å fokusere på hvordan oppleggene forsøker å undervise om temaene. Analysen vil ikke være en sammenlignende vurdering av de to undervisningsoppleggene i forhold til hvem som formidler tematikken på den beste måten, men jeg kommer til å utføre en så langt det lar seg gjøre nøytral sammenligning av innholdet i analysen.

Til begge oppleggene er det tilbudt kursing av lærere. «Skolene får også tilbud om foredrag for personalet, i regi av politiets ekstremismekontakter» (Utdanningsetaten, 2015, s. 2).

Kursene som tilbys av henholdsvis Dembra og politiets ekstremismekontakter er ikke en del av materialet i denne oppgaven, og jeg kommer derfor ikke til å ta i betraktning hvilken

informasjon lærere eventuelt får på disse kursene. Jeg kommer til å undersøke undervisningsoppleggene med en innstilling om at jeg er en lærer som ikke på forhånd har fått noen informasjon eller jobbet med tematikken. Jeg kan ikke se bort fra at videre kursing eller oppfølging hadde endret mitt syn på de respektive undervisningsoppleggene, eller forandret min praksis og forståelse.

3.5 Analyseprosessen

Jeg vil i det følgende delkapittelet gi en beskrivelse av analyseprosessen. Dette gjør jeg fordi det er viktig at analyseprosessen beskrives på en gjennomiktig måte for å styrke studiens kvalitet (Thagaard, 2009; Johannessen et al., 2010). Første steg i analyseprosessen var å bli kjent med materialet og danne meg et helhetlig inntrykk. Jeg begynte derfor med å lese gjennom undervisningsoppleggene som er tilgjengelig på www.dembra.no (Dembra, 2016c) og på www.salto.oslo.kommune.no (Utdanningssetaten, 2015).

Etter å ha lest gjennom oppleggene fikk jeg inntrykk av at det var noen forskjeller mellom oppleggene, blant annet i bruk av fagbegreper. Dette var noe som jeg ønsket å undersøke nærmere, og som jeg følte ville være en fin inngangsport til å starte en analyse. Jeg bestemte meg her for at jeg ville benytte en kvalitativ innholdsanalyse for å undersøke hvordan undervisningsoppleggene definerer fagbegrepene, både direkte og indirekte. Jeg ønsket også å benytte en kvantitativ innholdsanalyse for å supplere min kvalitative hovedanalyse. For å undersøke oppleggenes bruk av fagbegreper identifiserte jeg først hvilke fagbegreper jeg ønsket utføre en analyse på. Fagbegrepene som identifiseres direkte i regjeringens handlingsplan, og som jeg hadde en forventning av å finne i oppleggene før jeg leste dem, var *radikalisering* og *voldelig ekstremisme*. Jeg begynte derfor analysen med å undersøke hvordan disse fagbegrepene var definert, samt at jeg ønsket å bruke kvantitativ analyse til å undersøke hvor ofte begrepene benyttes. For å undersøke hvordan og hvor ofte fagbegrepene ble benyttet, var det hensiktsmessig å dele undervisningsoppleggene inn i to deler; en med bakgrunnsinformasjon for lærerne, og en del for selve opplegget med oppgaver som var myntet på elevene. Jeg valgte denne inndelingen fordi selve opplegget med elevoppgaver sier noe om hva elevene *faktisk* skal gjennom og blir eksponert for, mens de ikke nødvendigvis blir eksponert for bakgrunnsinformasjonen som lærerne leser. Dette er opp til hver enkelt lærer hvor mye bakgrunnsinformasjon den gir til elevene og benytter i undervisningen, noe som også må tilpasses elevgruppen og dens nivå. Man vet heller ikke hvilke andre ressurser

læreren benytter som bakgrunnsinformasjon, og det er dermed ikke gitt at det som er bakgrunnsinformasjon for disse undervisningsoppleggene er det læreren vil henviser til i gjennomføringen av undervisningsoppleggene. Denne inndelingen i en del med bakgrunnsinformasjon for lærere og en del for selve elevoppgavene innebærer at jeg vil hovedsakelig fokusere på elevoppgavene, men jeg vil se på lærerveiledningene der dette oppleves som nødvendig, for eksempel i analysen av hvordan undervisningsoppleggene definerer fagbegrepene. For Osloskolens undervisningsopplegg, som er en pdf, vil dette bety at jeg kun tar i betraktning s. 6-15, og definerer da resten av opplegget som lærerveiledning. For Dembra, hvor undervisningsopplegget ligger på nettsiden dembra.no, vil dette bety at jeg kun vil ta i betraktning de fanene som er en del av selve undervisningsopplegget (Dembra, 2016b). Jeg vil dermed ikke se på lærerinformasjonen, eller informasjon som er rettet til læreren før selve elevoppgavene begynner. Det å benytte telling av fagbegreper for å undersøke hvor ofte de er brukt gir ingen sikker data i seg selv ettersom det er så mange faktorer som spiller inn. Men hvor ofte fagbegrepene har blitt brukt kan fortelle oss noe om noen tendenser til hvor stort fokus det er på fagbegrep i elevoppgavene.

Etter å ha jobbet med begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme, identifiserte jeg ytterligere begreper som går igjen; *terrorisme* og *hatkriminalitet*. På grunn av oppgavens avgrensning har jeg valgt å ikke inkludere disse som en del av den mer omfattende analysen. Det er imidlertid interessant å se hvilke begreper som blir inkludert i undervisningsoppleggene, fordi de er også med på å definere hvordan vi forstår radikaliserings og voldelig ekstremisme ettersom begrepene forstås i forhold til noe annet. Det er kun begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme som er spesifikt nevnt i regjeringens handlingsplan, og derfor har de som har utformet undervisningsoppleggene gjort noen valg rundt hvilke andre begreper de ser at det også er hensiktsmessig å trekke inn i denne tematikken.

Etter å ha begynt analyseprosessen med å ta for meg bruken av fagbegrep i undervisningsoppleggene, ønsket jeg videre å se på hva som er mål for de forskjellige aktivitetene, hva er det elevene faktisk skal lære av oppleggene. For å finne ut dette leste jeg gjennom elevoppgavene, og fant ut at disse grovt sett kan kategoriseres i to kategorier; oppgaver som hovedsakelig handler om begrepsforståelse og oppgaver som handler om å utvikle evner innenfor demokratisk medborgerskap. For å bryte ned hva det egentlig er elevoppgavene handler om ønsket jeg å supplere med enda en kvantitativ tilnærming hvor jeg

undersøkte hvor stor prosentandel av tiden i elevaktivitetene som benyttes på de to kategoriene; begrepsforståelse og demokratisk medborgerskap. Mer informasjon om hvordan jeg har gjennomført utregningene kan sees i *tabell 4.3* og *tabell 4.4* i henholdsvis vedlegg 1 og vedlegg 2. Der det var usikkerhet rundt hvilken kategori elevøvelsen skulle kategoriseres, for eksempel ved elevoppgaver som inneholder elementer av begge kategorier og hvor det var et visst antall spørsmål for hver kategori, har jeg fordelt antall minutter av tiden likt på alle underspørsmål. Jeg har ikke tatt stilling til hvordan oppleggene blir brukt, og hvilke spørsmål jeg tror elevene kommer til å bruke mer tid på. Der hvor en aktivitet ikke har kunnet knyttes til noen av kategoriene det ikke er tilstrekkelig presisert eller definert hva aktiviteten inneholder, dette gjelder innledningen og avslutningen til Osloskolens undervisningsopplegg, så har jeg utført to utregninger. En utregning av tidsbruk med aktiviteten, og en uten. Det er likevel verdt å huske på at mine kvantitative kategorier har vært underlagt en kvalitativ vurdering, og derfor vil analyseprosessen av datamaterialet være preget av min subjektivitet som forsker.

I teorikapittelet har jeg undersøkt hva forskningen sier om hvordan man kan undervise om terrorisme, radikaliserings og voldelig ekstremisme, og jeg ønsket derfor å, gjennom en kvalitativ innholdsanalyse, se nærmere på om de to undervisningsoppleggene legger vekt på de samme faktorene, de ulike formene for demokratisk medborgerskap, som teorien påpeker som viktige. For å undersøke dette nærmere har jeg igjen analysert oppgavene som var myntet på elevene. Jeg ønsket å undersøke om oppleggene hadde fokus på elevenes opplæring i demokratisk medborgerskap, og hvis ja, hvilke former for opplæring i demokratisk medborgerskap som kommer til uttrykk gjennom oppleggene. Jeg vil i den anledning benytte det teoretiske rammeverket til Westheimer & Kahne (2004) og deres tre syn på medborgerskap. Videre vil jeg forsøke å relatere hvordan disse uttrykkene for opplæring i demokratisk medborgerskap forholder seg til teorien fra Davies (2008) og Gereluk (2012) om hvordan man kan undervise om disse temaene.

I analyseprosessen har jeg gjort en innholdsanalyse av undervisningsoppleggene. Kodingen og den påfølgende skriveprosessen gjorde at jeg valgte å strukturere etter de kontekster og kategorier jeg dannet meg i analyseprosessen for å unngå unødvendige gjentakelser av meningsinnholdet. Som det påfølgende analysekapittelet vil vise, vil fremstillingene derfor bestå av to hoveddeler med utgangspunkt i bruk av fagbegreper og uttrykk for demokratisk medborgerskap i undervisningsoppleggene.

3.6 Metodiske utfordringer

I all forskning er det viktig at metoden som er brukt vil måle det man ønsker å måle, samt at datamaterialet er troverdig. For å besvare oppgavens problemstilling har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming i form av tekstanalyse. Som illustrert ovenfor har jeg funnet det mest hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativ, men jeg vil også supplere med elementer av kvantitativ innholdsanalyse. Det eksisterer flere måter å analysere tekster på, utfordringen er å finne et design som er hensiktsmessig kan knyttes til problemstillingen, samtidig som det kan brukes på tekstene som er gjenstand for analysen. I dette delkapittelet vil jeg vurdere studiens styrker og svakheter, studiens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet. Jeg vil samtidig også vurdere mitt eget ståsted, og hvordan det mulig kan påvirke studien. Dette delkapittelet vil kun omhandle kvalitativ analyse, ettersom hoveddelen av analysen utføres kvalitativt.

3.6.1 Vurdering av studiens styrker og svakheter

En utfordring for studien er at materialet som benyttes ikke er identisk: Med dette menes at materialet er utviklet for noe forskjellige elevgrupper, samt at materialet har forskjeller i tidsbruk og omfattenhet. Dembras lager hovedsakelig materiale som er myntet på bruk i ungdomsskolen, mens opplegget til Osloskolen er laget til bruk i samfunnsfag VG/VG2. Ettersom det er presisert i regjeringens handlingsplan at Dembras opplegg også kan benyttes til den videregående skolen har jeg vurdert det til at det er greit å benytte disse to undervisningsoppleggene. En annen forskjell er at Osloskolens undervisningsopplegg er gjennomførbart på en dobbelttime; 90 minutter, mens Dembras undervisningsopplegg er fem separate undervisningsopplegg med en varighet opp til 380 minutter.

3.6.2 Vurdering av studiens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet

Innenfor kvalitativ forskning brukes gjerne begrepene reliabilitet og validitet for å måle og vurdere kvaliteten på undersøkelsen. Disse begrepene kan overføres til henholdsvis pålitelighet og troverdighet (Johannessen et al., 2010). Jeg vil også diskutere studiens overførbarhet; hvorvidt resultatene er overførbare til en større populasjon.

Troverdighet

Troverdighet handler i denne sammenhengen om hvorvidt leseren oppfatter at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. For å oppnå troverdighet må forskeren ha en ryddig fremstilling av prosessen og innsamlingen av data, samt forskerens relasjon til det som blir forsket på (Thagaard, 2009, s.190). Troverdigheten sier dermed noe om «i hvilken grad forskerens fremgangsmåte og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2010, s. 230). Det er viktig at forskeren viser hva hun gjør steg for steg, slik at prosessen blir transparent. Dette har jeg forsøkt å oppnå i min utredning om hvordan jeg har gjennomført min analyse.

Ifølge Maxwell (2013) er det hovedsakelig to ting som truer validiteten i kvalitativ forskning; Researcher bias og reactivity. Researcher bias vil si at forskningen og forskningsresultatet kan bli påvirket av forskeren og dens bakgrunn. I kvalitativ forskning er det forskeren som er selve instrumentet som utfører forskningen og dette gjør at forskeren har en avgjørende rolle. Men på grunn av dette er det også en fare at forskeren kan påvirke forskningen og/eller resultatet (Cohen, Manion & Morrison 2011, s. 180). Forskeren er del av den verdenen den forsker på, og forskeren har sin egen historie og bakgrunn som den kan bli påvirket av. En forskers tolkning av et forskningsobjekt kan derfor være forskjellig fra en annen forskers tolkning. Stiller forskeren med et åpent sinn eller vil han/hun bare ha bekreftet sine egne forhåndsoppfatninger eller fordommer? Det er også forskeren som utformer spørsmål til forskningsobjektet og som bestemmer hva som er “interessant”. Å eliminere forskerens innflytelse over forskningen er i kvalitativ forskning helt umulig, men Maxwell (2013, s. 125) skriver at dette heller ikke er hensikten. Men det er viktig at man forstår forskerens innflytelse over forskningen, og at forskeren selv er klar over og redegjør for sin egen inngangsvinkel til forskningen. Det er derfor utrolig viktig med bevissthet om forskerrollen i kvalitativ forskning (Cohen, Manion & Morrison 2011, s. 182-183). Den andre faktoren som kan true validiteten i kvalitativ forskning er reactivity, som handler om forskerens innflytelse på intervjuobjekter. Mennesker kan forandre sin oppførsel fordi de vet at de blir observert (Maxwell, 2013). Reactivity er ikke like relevant for min oppgave ettersom jeg ikke skal gjennomføre intervjuer. Et annet aspekt for å vurdere studiens troverdighet, er ifølge Maxwell (2013) å vurdere den teoretiske validiteten, som handler om hvilken teori forskeren har valgt å benytte i sin forskning, samt hvor relevant teorigrunnlaget er for forskningen.

Pålitelighet

Pålitelighet refererer til det som kalles reliabilitet. Pålitelighet retter seg mot studiens data i forbindelse med hvilke data som benyttes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2010, s. 40, 229). For å oppnå pålitelighet innenfor kvalitativ forskning er det viktig å redegjøre for hvordan data blir utformet (Thagaard, 2009, s. 190). Ved å gi en detaljert beskrivelse av analyseprosessen vil man gjøre den transparent, slik at det skal kunne være lettere for en annen forsker å reprodusere eller gjøre den samme prosessen om igjen. Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at det innenfor kvalitativ forskning ikke vil være mulig for en annen forsker å oppnå et likt og identisk resultat ettersom enhver fortolkningsprosess er preget av den individuelle forskerens forståelse og erfaring (Johannessen et al., 2010, s. 229).

Overførbarhet

Overførbarhet, også kjent som generalisering, dreier seg om hvorvidt forskningen kan overføres til lignende sammenhenger (Thagaard, 2009; Johannessen et al., 2010). I kvalitativ forskning er ikke nødvendigvis overførbarhet i seg selv et mål, ettersom forskningen ofte består av små utvalg som ikke er generaliserbare (Maxwell, 2013). Det er dermed vanskelig å overføre resultatene fra en kvalitativ innholdsanalyse som er metoden jeg benytter i denne oppgaven. Dette betyr imidlertid ikke at forskningen ikke kan ha overføringsverdi. I min oppgave ønsker jeg å undersøke hvordan to undervisningsopplegg forsøker å undervise om temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme. Selv om oppgaven kun tar for seg to undervisningsopplegg, kan det være grunn til å mistenke at lignende opplegg eller temaer går igjen på skoler som nødvendigvis ikke gjennomfører disse spesifikke oppleggene. Det kan derfor tenkes at oppgavens fortolkninger også kan overføres mer generelt (Maxwell, 2013).

3.6.3 Mitt eget ståsted

Jeg har gjennom analyseprosessen og det øvrige arbeidet med oppgaven forsøkt å forholde meg bevisst til min egen rolle i forskningen. Johannessen et al. (2010, s. 55) påpeker at ingen forsker møter verden uten visse forutsetninger. Faglig og personlig bakgrunn kan derfor virke styrende for forskningsprosessen uten at forskeren selv er klar over dette. Det er derfor viktig at forskeren er bevisst sin egen bakgrunn og forsøker å se hvordan denne kan påvirke forskningen som utføres.

Som nevnt innledningsvis i begrunnelse for valg av tema har jeg i flere år hatt mange refleksjoner knyttet til tematikken radikaliserings, ekstremisme og terrorisme. Det har derfor vært viktig for meg å forsøke å være bevisst hvilke holdninger, tanker og meninger jeg tok med meg inn i rollen som forsker. Samtidig har jeg under skriveprosessen utvidet mine egne synspunkter. Under arbeidet med teoridelen har jeg blitt bevisst flere synsvinkler på bruk av fagbegreper og arbeidet med demokratisk medborgerskap som jeg ikke hadde forut for oppgaveprosessen. Men samtidig er det viktig å være bevisst at forskerens forståelse alltid vil være preget av forskerens forforståelse, og i kvalitativ forskning er det derfor umulig med en fullstendig nøytralisert forskning. Arbeidet med denne oppgaven er mitt første møte med undervisningsoppleggene, jeg har med andre ord ikke erfaring fra å bruke noen av dem i undervisningssammenheng.

Det at jeg er bevisst min egen posisjonaltet i forskningsprosessen samsvarer med hva Maxwell (2013) sin definisjon av *researcher bias* som trussel mot studiens validitet som jeg tok for meg i overstående delkapittel.

4 Analyse og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere, analysere og diskutere de funnene jeg har fra undervisningsoppleggene utviklet av Dembra og Utdanningsetaten i Oslo kommune. Målet er å forsøke å se på empirien i lys av det teoretiske rammeverket som har blitt fremlagt tidligere i oppgaven og på denne måten kunne svare på problemstillingen: *Hvordan forsøker to undervisningsopplegg til bruk i samfunnsfag i ungdomsskolen og i videregående opplæring å undervise om ekstremisme og voldelig radikaliserings?*

I analysen og diskusjonen vil jeg forsøke å drøfte problemstillingen i lys av mine forskningsspørsmål:

1. *Hvor utstrakt er bruk av fagbegreper og hvilken forståelse av fagbegrepene voldelig ekstremisme og radikaliserings kommer til uttrykk gjennom undervisningsoppleggene?*
2. *Hvilke uttrykk for opplæring i demokratisk medborgerskap kommer til uttrykk gjennom de to undervisningsoppleggene?*

For å kunne begynne analysen er det viktig med litt bakgrunnsinformasjon om Dembra og Utdanningsetaten i Oslo som har laget undervisningsoppleggene. Det er viktig å kjenne avsender, ettersom undervisningsoppleggene er farget av avsenders identitet og formål. Jeg vil derfor begynne analysen med å gjøre rede for litt bakgrunnsinformasjon om Dembra og Utdanningsetaten i Oslo. Videre vil jeg fortsette analysen med å ta for meg bruken av fagbegreper i undervisningsoppleggene. Til slutt vil jeg se på hvilke uttrykk for demokratisk medborgerskap som kommer til syne gjennom undervisningsoppleggene.

4.1 Bakgrunnsinformasjon om undervisningsoppleggene

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på hvordan to forskjellige undervisningsopplegg forsøker å undervise om temaene radikaliserings og voldelig ekstremisme. Jeg vil først forsøke å redegjøre for hva Dembra er samt deres fem undervisningsopplegg som kan relateres til temaet. Videre vil jeg redegjøre for undervisningsopplegget utviklet for osloskolen samt hvem som har utviklet dette.

4.1.1 Undervisningsopplegg utviklet av Dembra

Hva er Dembra?

Dembra – Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme beskriver seg selv som et

«tilbud om kompetanseutvikling i skolen, som skal bidra til forebygging av rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger. Dembra gir støtte i skolens arbeid med en rekke aktuelle utfordringer for demokratiet og et mangfoldig samfunn, fra gruppefiendtlighet som antisemittisme og islamfiendtlighet og ekskluderende holdninger mot rom, til radikaliserings og voldelig ekstremisme.» (Dembra, 2016a).

Dembra jobber etter et utgangspunkt om at en demokratisk kultur basert på deltakelse og kritisk tenkning gir den beste forebyggingen av holdninger som truer demokratiet – slik som for eksempel gruppefiendtlighet eller ekstremisme og radikaliserings. Dembra er bestilt av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Oppdraget var et resultat av at regjeringen i 2010 satte ned en arbeidsgruppe som skulle komme med forslag om hvordan vi kan bekjempe antisemittisme og rasisme i skolen. I arbeidsgruppens rapport «Det kan skje igjen» ble det blant annet foreslått kurs for lærere og utarbeidelse av pedagogiske program. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), Det Europeiske Wergelandssenteret (EWC) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (ILS) fikk i oppdrag å virkeliggjøre disse tiltakene. I dag bidrar også Raftostiftelsen og Falstadsenteret med gjennomføring av Dembra i henholdsvis Hordaland og Trøndelag (Dembra, 2016a). Ut fra beskrivelsen om hva Dembra er og hvorfor det ble startet kan man se at Dembra er et prosjekt som ikke ble startet med primærfokus på å bekjempe radikaliserings og voldelig ekstremisme, men at det har tatt inn dette som et av temaene det jobber med.

Undervisningsopplegg tilgjengelig på dembra.no

Undervisningsoppleggene til Dembra ligger åpent tilgjengelig for alle på nettsiden dembra.no. Under temaet «radikaliserings og voldelig ekstremisme» finner man fanen «undervisningsopplegg». Her ligger det ute fem forskjellige undervisningsopplegg som er utviklet for lærere til å benytte i samfunnsfag på ungdomsskolen og i første klasse på videregående skoler i Norge.

De fem forskjellige oppleggene har følgende titler:

1. *Hva er årsaker til radikaliserings?*

2. *Hvordan påvirke politikk og samfunn? -ikke voldelig aktivisme.*
3. *Fakta og mening*
4. *Argument, usaklighet eller personangrep?*
5. *Den andre siden av historien* (Dembra, 2016b).

Hvert av oppleggene dekker forskjellige innfallsvinkler til temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme. De har forskjellig varighet, det korteste opplegget har en estimert varighet på 20 minutter, mens det lengste er estimert til å kunne vare 150 minutter.

Hva er årsaker til radikaliserings?

I dette opplegget skal elevene reflektere til årsaker til radikaliserings. Opplegget er estimert å vare 120 minutter. Det skal gjøres gjennom å først ha individuell refleksjon, så se på en dokumentar hvor de skal notere ned årsaker til radikaliserings fra dokumentaren. Til slutt er det lagt opp til diskusjon rundt årsakene til radikaliserings basert på en vedlagt PowerPoint-presentasjon, dokumentaren og elevens egne notater. (Dembra, 2016c).

Hvordan påvirke politikk og samfunn? -ikke voldelig aktivisme.

Dette opplegget har som mål at elevene kan presentere minst to ulike demokratiske påvirkningskanaler, samt at de kan utarbeide en plan for hvordan enkeltmennesker kan påvirke samfunnet. Undervisningsopplegget varer i 60-90 minutter og gjennom gruppearbeid skal elevene komme frem til en sak de ikke er fornøyde med og en plan for hvordan de best kan gå frem for å forandre denne saken. Resultatet skal presenteres og diskuteres med klassen (Dembra, 2016d).

Fakta og mening

Opplegget har som mål at eleven skal kunne skille mellom fakta og mening, samt drøfte glidende overganger mellom fakta og mening. Dette skal eleven oppnå ved å utføre to øvelser som er vedlagt som skal trene elevenes vurdering i å skille mellom fakta og meninger ved å utøve kritisk tenkning. Opplegget er estimert til å ta 20 minutter (Dembra, 2016e).

Argument, usaklighet eller personangrep?

Målet for opplegget er at «elevene kan diskutere forskjellen mellom argument, usaklighet og personangrep. (...) Opplegget skal gi mulighet til å øve seg i demokratisk debatt og argumentasjon» (Dembra, 2016g). Opplegget har en estimert varighet på 30 minutter, og elevene skal nå læringsmålene ved å løse en oppgave med forskjellige påstander først individuelt, så i gruppe (Dembra, 2016f).

Den andre siden av historien

Undervisningsopplegget «den andre siden av historien» har som mål å trene elevens ferdighet i kritisk tenkning ved at eleven skal utføre et informasjonssøk på internett og finne relevant informasjon, vurdere og analysere ulike kilder, reflektere rundt kildebruk og mediers fremstilling av et tema samt kunne referere til kilder og skrive litteraturliste. Dette opplegget er det lengst blant de fem undervisningsoppleggene, ettersom det går over to timer og er estimert til å vare i 120-150 minutter. I første opplegg skal elevene jobbe med hvordan fordommer påvirkes av media og hvordan kritisk tenkning og grundigere undersøkelser av et tema kan nyansere våre oppfatninger. Dette skal gjøres gjennom å ha idémyldring på elevenes assosiasjoner til et utvalgt navn på en bestemt gruppe, en bydel eller et land som læreren velger, for eksempel «Iran». Videre skal elevene bruke forskjellige nettressurser, nettaviser og gode oppslagstjenester, til å grundigere undersøke om deres første holdninger fortsatt samsvarer (Dembra, 2016g).

4.1.2 Undervisningsopplegg utviklet av Utdanningsetaten i Oslo og SaLTo

Hva er Utdanningsetaten i Oslo og SaLTo?

Undervisningsopplegget for Osloskolen er utgitt av Utdanningsetaten i Oslo.

Utdanningsetaten i Oslos ansvarsområde omfatter i 2016 all opplæring i Oslo, noe som innebærer «grunnskoleopplæring, videregående opplæring, voksenopplæring inkludert norskopplæring og fengselsundervisning, spesialundervisning, fagopplæring, Fagskolen Oslo Akershus (FiOA), Oslo musikk- og kulturskole (OMK), pedagogiskpsykologisk tjeneste (PPT), Aktivitetsskolen og Sommerskolen Oslo» (Utdanningsetaten i Oslo Kommune, 2016, s. 7).

SaLTo har vært bidragsyter til utarbeidelsen av undervisningsopplegget. SaLTo, som er en forkortelse for *Sammen Lager vi et Trygt Oslo*, er samarbeidsmodellen til Oslo kommune og Oslo politidistrikt for å forebygge kriminalitet og rusmisbruk blant barn og unge (Oslo Kommune, 2017). Forebygging av hatkriminalitet og voldelig ekstremisme er definert som ett av SaLTos innsatsområder i handlingsprogrammet for 2015-2018 (Oslo Kommune & Oslo politidistrikt, 2017). SaLTo organiserer et kontaktforum som jobber med forebygging av hatkriminalitet og ekstremisme. Dette er et tverrsektorielt forum etablert i 2011 som består av 20 deltakere fra Oslo kommune, Oslo politidistrikt, PST, Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) Øst, Kriminalomsorgen og NAV. Kontaktforumet skal bidra til at det blir brukt og videreutviklet «relevante tiltak og metoder, samt bidra med samordning, informasjon, råd, opplæring og kompetanseheving» (Oslo Kommune & Oslo politidistrikt, 2017, s. 29). Dette forumet har bidratt til utarbeidelsen av undervisningsopplegget mot radikaliserings og voldelig ekstremisme for Osloskolen.

Sammen med undervisningsopplegget mottar skolene SaLTo-verktøyet «Veileder ved bekymring – hvordan forebygge radikaliserings og ekstremisme blant unge» (Oslo Kommune & Oslo Politidistrikt, 2017, s. 30).

Undervisningsopplegg utviklet for Osloskolen

Undervisningsopplegget er ett opplegg som er estimert til å vare i 90 minutter. Hensikten med opplegget «er å sette i gang refleksjon hos elevene, og å gi læreren en inngang til dialog med elevene» (Oslo Kommune & Oslo politidistrikt, 2017, s. 30). Læringsmål for opplegget blir beskrevet som:

- Eleven skal kunne forklare begrepene radikal, radikaliserings, voldelig ekstremisme og hatkriminalitet
- Eleven skal kunne gi eksempler på straffbare handlinger som faller innunder definisjonen hatkriminalitet
- Eleven skal kunne reflektere over og diskutere hvilke radikale ord og handlinger som er akseptable, uavhengig av norsk lov
- Eleven skal kunne reflektere over og diskutere eget handlingsrom og ansvar i tilknytning til temaene over (Utdanningsetaten, 2015, s. 3).

Undervisningsopplegget er delt inn i syv aktiviteter av forskjellig varighet. Den første aktiviteten er en innledning hvor hensikten er å skape oversikt og forutsigbarhet for timen, samt å plassere opplegget i forhold til andre deler av pensum. Den andre aktiviteten går ut på å lære begrepet radikal, mens aktivitet tre går ut på å vurdere begrepet radikal opp mot

begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme. Aktivitet nr. 4 tar videre for seg definisjonen av begrepet hatkriminalitet, mens i oppgave fem skal elevene reflektere hvorfor hatkriminalitet er spesielt alvorlig samt hvordan hatkriminalitet henger sammen med de andre begrepene. Etter en pause skal elevene jobbe med oppgave seks som er en caseoppgave om «sinte ungdommer» hvor elevene skal gjennomføre gruppearbeid og svare på spørsmål til tre forskjellige tekster om ungdommer. Elevene skal så presentere sine svar for resten av klassen. Undervisningsopplegget avsluttes med en oppsummering og en avslutning.

4.1.3 Sammendrag

I dette delkapitlet har jeg undersøkt bakgrunnen til utviklerne av undervisningsoppleggene; Dembra samt Utdanningssetaten i Oslo og SaLTo. *Kulturkonteksten* gjelder det kulturelle og sosiale miljøet som en tekst eller ytring blir skapt inn i. Det er de overordnede kulturelle rammene som er avgjørende for den meningen som blir skapt i en tekst eller ytring. I en tekstanalyse må vi «alltid ta hensyn til de overordnede samfunnsmessige forholdene som teksten er blitt til i» (Skovholt & Veum, 2015, s. 22). Det er derfor viktig å undersøke hvem det er som har utformet undervisningsoppleggene for å kunne benytte denne informasjonen inn i analysen.

I undersøkelsen av hvem som har laget oppleggene oppdager man at det eksisterer en forskjell. Osloskolens opplegg er utformet av Utdanningssetaten i Oslo og SaLTo. SaLTos kontaktforum som har deltatt på utarbeidelsen av oppleggene, består blant av representanter fra politiet, og dette kan ha hatt en innvirkning på innholdet i opplegget. Blant annet viser analysen at Osloskolens opplegg benytter noen andre fagbegreper enn Dembras undervisningsopplegg, slik som hatkriminalitet. Dette vil bli undersøkt videre i analysen, under neste delkapittel om bruk av fagbegreper. Dembra er et senter for demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme, og har jobbet med temaer knyttet til demokratisk beredskap i mange år. Ekstremisme og radikaliserings er et tema senteret har begynt å jobbe med etter at det ble et fokus på dette fra regjeringens side. De har dermed inkludert radikaliserings og ekstremisme som ett av sine temaer, og ikke laget egne undervisningsopplegg kun for denne tematikken, men heller for å styrke den demokratiske beredskapen, som er en del av Dembras mandat. På bakgrunn av dette kan man forvente at Dembras undervisningsopplegg vil ha et større fokus på undervisning som fremmer elevenes ferdigheter i demokratisk medborgerskap.

4.2 Bruk av fagbegreper

I dette delkapittelet av analysen ønsker jeg å undersøke fagbegrepenes rolle i de to undervisningsoppleggene. Jeg vil utføre en kvalitativ innholdsanalyse av hvordan fagbegrepene defineres og brukes. For å supplere den kvalitative analysen har jeg også gjennomført en kvantitativ undersøkelse ved å telle hvor mange ganger fagbegrepene er benyttet samt undersøkt hvor stor tidsbruk i elevoppgavene som brukes på oppgaver som kan defineres som begrepsforståelse sett i forhold til demokratisk medborgerskap.

Fagbegreper har ofte ingen selvsagt definisjon. Definisjonen kan virke opplagt fordi man har en grunnleggende forståelse for hva det kan være, men når man går mer i dybden er ofte ikke begreper så intuitive og enkle som det fremstår som. Ofte når det kommer til fagbegreper kan lærere tenke at det er nødvendig å forenkle disse for elevene. Hvis det blir for stort fokus på å forenkle kan man lett glemme at samfunnsfaget ofte handler om å komplisere; å få frem at det ofte er flere sider ved et fenomen enn vi i utgangspunktet så for oss. Ifølge Skovholt & Veum (2015) ligger det stor makt i retten institusjoner eller samfunnsgrupper har til å kunne definere begreper, fenomener eller handlinger i samfunnet. Det er derfor interessant å se på hvordan fagbegrepene blir benyttet i de to undervisningsoppleggene samt hvordan de er definert i forhold til hvilke definisjoner som er brukt i forskningen.

Med fagbegrep menes i denne kontekst ordene *voldelig ekstremisme* og *radikalisering*. Det brukes også andre relaterte fagbegreper i undervisningsoppleggene som *terrorisme* og *hatkriminalitet*, men på bakgrunn av oppgavens omfang vil jeg ikke inkludere disse like grundig i analysen. Mitt utvalg av fagbegreper er i denne sammenheng valgt ut på bakgrunn av oppgavens tematikk, og jeg kan ikke se bort fra at det finnes andre ord i undervisningsoppleggene som kunne vært definert som fagbegreper.

Som nevnt i teorikapittelet er det i samfunnsfag viktig å gjøre begreper brukbare for elevene. Dette vil si at begrepene blir brukt på en måte som elevene kan forstå. For at elevene skal forstå begrepene, må de også ha en forståelse av hvilke politiske føringer som ligger bak begrepene. Jeg vil ta dette i betraktning i diskusjonen rundt hvordan begrepene benyttes.

4.2.1 Hva er fagbegrepenes rolle i undervisningsoppleggene?

I dette delkapittelet vil jeg undersøke hvor stort fokus er det på fagbegreper og begrepsbruk i undervisningsoppleggene. Jeg vil først forsøke å besvare spørsmålet ved hjelp av en

supplerende kvantitativ analyse, før jeg kommer inn på den kvalitative analysen i 4.2.2 og 4.2.3.. Jeg vil i dette delkapittelet forsøke å undersøke hvor ofte de respektive undervisningsoppleggene bruker fagbegrepene i elevoppgavene, samt hvor stor prosentandel av tiden aktiviteten handler om begrepsforståelse. Som påpekt i metodedelen kan ikke de kvantitative dataene si noe sikkert resultat ettersom kategoriene er kvalitativt definert, men de kan likevel gi en pekepinn på noen tendenser. Jeg har derfor valgt å inkludere disse dataene i analysen.

Tabellen under viser en oversikt over hvor mange ganger fagbegrepene radikalisering og voldelig ekstremisme er benyttet i undervisningsoppleggenes elevoppgaver.

Undervisningsopplegg:	Radikalisering	Voldelig ekstremisme	Sum
Dembra	10	0	10
Osloskolen	14	12	26

Tabell 4.1: Antall ganger fagbegrep er benyttet i undervisningsoppleggenes elevoppgaver

I tabellen kan vi se en tendens til at Osloskolens undervisningsopplegg benytter seg av fagbegrepene i større grad enn undervisningsoppleggene til Dembra, når man kun tar høyde for antall ganger begrepene er benyttet.

Liten bruk av fagbegrepene i den respektive elevdelen av oppleggene trenger ikke bety at elevene ikke lærer fagbegrepene, men det gir læreren større frihet til å tilpasse bruken av disse fagbegrepene til elevgruppen. Læreren kan dermed velge hvordan fagbegrepene introduseres, og i ytterste grad velge å ikke introdusere dem dersom læreren mistenker at dette kan medføre «forvirring» blant elevgruppen. Dette betyr i ytterste konsekvens at man risikerer at elevgruppen ikke blir introdusert for fagbegrepene. Selv om eleven eventuelt ikke blir introdusert for fagbegrepene i arbeidet med Dembras undervisningsopplegg, betyr det ikke at elevene ikke får kjennskap til fagbegrepene gjennom andre undervisningsopplegg, i andre undervisningstimer eller gjennom lærebøker. Ifølge Skovholt & Veum (2015) ligger det makt i det å beherske et fagspråk. Å kunne benytte fagbegreper må ses på som en naturlig del av å beherske fagspråket i samfunnsfag. Børhaug et. al. (2014, s. 29) har presisert at for å kunne mestre de høyere taksonomiske nivåene bør en være i stand til å reprodusere fakta og begreper, ellers kan man for eksempel få vanskeligheter med å forklare samfunnsforhold på

en nøyaktig måte. Likevel er det ingen automatikk i at elever må beherske et nivå for å gå over på neste.

For å få et mer nyansert bilde av hvor stort fokus det er på fagbegrepene i undervisningsoppleggene, har jeg i tabellen under gjort en kvantitativ analyse av tidsbruk på henholdsvis temaene begrepsforståelse og demokratisk medborgerskap i undervisningsoppleggene. For mer informasjon om hvordan jeg kom frem til disse utregningene, henviser jeg til *tabell 4.3* i *vedlegg 1* samt *tabell 4.4.* i *vedlegg 2.*

Aktiviteter i undervisningsopplegg	Tema: Begrepsforståelse	Tema: Demokratisk medborgerskap	Sum
Dembra	32%	68%	100%
Osloskolen	76%	24%	100%

Tabell 4.2: Tidsbruk i elevoppgaver fordelt på temaene begrepsforståelse og demokratisk medborgerskap

Ved å lese av tabellen kan man se at tendensen som viste at Osloskolens opplegg brukte fagbegrepene oftere når man teller antall ganger fagbegrepene er brukt, reflekteres i hvor stor prosentandel av tiden undervisningsopplegget har elevoppgaver med aktiviteter som har fokus på begrepsforståelse. Osloskolen har begrepsforståelse som tema for aktiviteten 76% av tiden, til sammenligning med Dembra som har begrepsforståelse som formål med aktiviteten 32%.

4.2.2 Hvilke definisjoner brukes?

Både undervisningsoppleggene til Dembra og Osloskolen kommer med en del jeg har valgt å betegne som «lærerveiledning» hvor man kan finne bakgrunnsinformasjon til læreren. Her kan man også finne definisjoner på alle begreper som er benyttet i elevoppgavene eller relevante for undervisningsoppleggene. Jeg vil nå se nærmere på hvordan undervisningsoppleggene har definert fagbegrepene *radikalisering* og *voldelig ekstremisme*. Jeg vil også undersøke forskjeller mellom definisjonsbruken til Dembra og Osloskolen, samt forsøke å knytte det opp mot debatten av begrepene i teorien.

Radikalisering

Dembra har i sine sider med informasjon for lærere en lengre tekst hvor fagbegrepene er definert. Selv om det kom frem i den kvantitative analysen at Dembra har tendens til å benytte mindre fagbegreper i elevoppgavene sine, benytter de på den andre siden mange fagbegreper i sin lærerveiledning. Å ta ut en enkelt definisjon fra Dembras nettsider kan derfor være vanskelig og fremstille en forenklet sannhet ettersom lærerveiledningen og definisjonen av fagbegrepene er mer utformet som en diskusjon i en lengre tekst. På den andre siden må også læreren velge ut en definisjon av et begrep ettersom det er en del av elevenes muntlige kompetanse å skulle kunne gjengi fagbegreper. Samnøy (2015, s. 105) demonstrerer viktigheten av fagbegreper ved å vise til at elevene skal kunne bruke definisjoner og fagbegreper med en økende grad av presisjon gjennom utdanningsløpet. Dembras undervisningsopplegg definerer radikaliserings på denne måten:

Radikaliserings er prosessen som fører til at individer gradvis endrer sin holdning til og sitt syn på det samfunnet de lever i, og søker ekstreme tanker, ideer og meninger. Prosessen kan føre til at det støtter, rettferdiggjør eller legitimerer andres bruk av vold – ikke-voldelig ekstremisme, eller at det selv deltar og er villig til å bruke vold selv for å få til endring i et samfunn – voldelig ekstremisme. (Ahmed & Nustad, 2017)

Osloskolens undervisningsopplegg har klare avmerkede definisjoner på fagbegrepene i egne rubrikker. Osloskolens definerer radikaliserings på denne måten:

Radikaliserings forstås her som en prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål. En radikaliseringsprosess som leder frem til voldelig ekstremisme kjennetegnes av:

- en kognitiv utvikling mot en stadig mer ensidig virkelighetsoppfatning, der det ikke er rom for alternative perspektiver.
- dernest en videre utvikling der virkelighetsoppfatningen oppleves så akutt og alvorlig at voldshandlinger er nødvendige og rettferdige (Utdanningsetaten, 2015, s. 8)

I teoridelen presenterte jeg regjeringens definisjon på radikaliserings. Definisjonen regjeringen bruker er den samme som første del av Osloskolens undervisningsopplegg. Bjørgo og Gjelsvik (2015) kritiserer denne definisjonen for å fokusere for mye på voldsaspektet ved at det støtter opp om det underliggende premisset om at man antar at en holdningsendring til bruk av vold direkte fører til deltakelse i voldelige aktiviteter. Definisjonen har ingen presisering om at en radikaliseringsprosess kan føre til at man endrer holdninger, men ikke atferd. Dembras definisjon presiserer at det også eksisterer et «ikke-voldelig ekstremisme» (Ahmed & Nustad, 2017), en radikaliseringsprosess som fører til en endring av holdninger

men ikke nødvendigvis til en endring av atferd. Dembras definisjon skiller dermed mellom holdninger og adferd. Dette demonstreres også i at definisjonen påpeker at «prosessen *kan* føre til at det støtter, rettferdiggjør eller legitimerer andres bruk av vold (...)» (Ahmed & Nustad, 2017). Sammenlignet med Oslokolens definisjon som beskriver at en radikaliseringsprosess kjennetegnes av «en videre utvikling der virkelighetsoppfatningen oppleves så akutt og alvorlig at voldshandlinger er nødvendige og rettferdige» (Utdanningsetaten, 2015, s. 8). I Oslokolens definisjon fremstår utviklingen fra holdningsendring til bruk av mer vold naturlig og selvsagt sammenlignet med Dembras definisjon. En utfordring ved begge definisjonene er imidlertid om elevene klarer å oppfatte dette skillet fra holdningsendring til atferdsendring, ettersom det ikke presiseres mer implisitt i definisjonene og det kan være rom for å mistolke.

Oslokolens undervisningsopplegg benytter også *radikal* som et fagbegrep i en av sine elevoppgaver om begrepsforståelse. Begrepet radikal henger sammen med radikalisering ettersom en person som gjennomgår en radikaliseringsprosess ofte kan ha radikale holdninger og syn på samfunnet. En av hensiktene med oppgaven hvor begrepet radikal diskuteres er å «understreke at det ikke er negativt å være radikal» (Utdanningsetaten i Oslo, 2015, s. 6). Dette samsvarer med hva Bjørge & Gjelsvik (2015) skriver om at det er viktig å huske på at det ikke alltid er negativt å være radikal, ettersom mange viktige og positive samfunnsendringer, for eksempel likestilling mellom kjønnene, har blitt presset frem av bevegelser og tankesett som en gang ble ansett for å være radikale. En lignende diskusjon av at begrepet radikal kan være positivt finner man ikke i elevoppgavene i Dembras undervisningsopplegg. I målet for Dembras time er det beskrevet at elevene kan «definere begrepet radikalisering ved hjelp av ulike eksempler» (Dembra, 2016c). Hvis det kun er negativt ladete eksempler som benyttes for at elevene skal kunne definere fagbegrepet kan det derfor være sannsynlig å mistenke at elever vil forbinde radikaliseringsprosessen med noe utelukkende negativt etter å ha arbeidet med Dembras undervisningsopplegg. Elevene risikerer dermed å miste nyanseringen av at det ikke nødvendigvis trenger å være negativt å være radikal. Jeg vil ytterligere utdype bruk av eksempler i delkapittel 4.2.3.

Ekstremisme/voldelig ekstremisme

Jeg vil videre undersøke hvordan henholdsvis Dembra og Oslokolens har definert begrepene ekstremisme og voldelig ekstremisme. Dembra definerer ekstremisme på denne måten: «Det

ekstreme, både ikke-voldelig og voldelig ekstremisme, kan defineres som ytterliggående tanker, meninger, ideer og handlinger som ofte er knyttet til totalitære ideologier» (Ahmed & Nustad, 2017). Oslo skolens undervisningsopplegg definerer voldelig ekstremisme på denne måten: «Voldelig ekstremisme forstås her som aktiviteten til personer og grupperinger som er villige til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål» (Utdanningsetaten, 2015, s. 8). Dette er den samme definisjonen som er benyttet i regjeringens handlingsplan.

Dembras definisjon inkluderer både voldelig og ikke-voldelig ekstremisme, noe som hjelper å nyansere begrepet allerede i definisjonen. Oslo skolens undervisningsopplegg har valgt å benytte seg av regjeringens definisjon på voldelig ekstremisme, og har ikke en egen definisjon på hva kun ekstremisme er. I teorikapittelet beskrev jeg Gule (2012) sin kritikk av regjeringens definisjon av voldelig ekstremisme som ikke tar høyde for en diskusjon hvor man faktisk anerkjenner at det finnes en legitim bruk av vold fra statens side, og en bruk som ikke er legitim fra enkeltpersoner eller grupper som da blir definert som voldelig ekstremisme. Ingen av undervisningsoppleggene undersøkt i analysen legger opp til en diskusjon om statens bruk av legitim vold. Hvis læreren ikke tar opp dette som eksempel kan det kanskje være vanskelig for enkelte elever å uttale seg om dette, eller å få med seg at dette er en diskusjon knyttet til fagbegrepet. Hvis læreren inkluderer det, åpner man opp for å legitimere diskusjonen. Men samtidig åpner da læreren opp for å stille spørsmål ved statens bruk av vold, og om denne er legitim, som igjen åpner opp for en mer filosofisk diskusjon rundt legitim/ulegitim bruk av vold og hvem som har makten til å definere dette. Ved å beholde en definisjon av voldelig ekstremisme uten å direkte oppfordre til en diskusjon rundt hva som er legitim bruk av vold, kan dette oppfattes som en slags videre legitimering av den gjeldende forståelsen i samfunnet. Gule (2012) eksemplifiserer dette gjennom å dra frem for eksempel Norges bidrag i bombingen av Libya i 2011.

Avsnittet ovenfor demonstrerte hvordan bruk av legitim vold kan oppleves som en selvsagt sannhet når det kommer til ekstremismebegrepet. Gule (2012) kritiserer også begrepenes «element av tilfeldighet», og presiserer at

«dagligspråkets ekstremismeforståelse skapes ved at media, forskere, politikere eller andre går ut fra, og derfor «patruljerer» omkring et antatt sentrum eller en «kjerne» av det som antas å være det akseptable felles av verdier, politiske standpunkt og lignende. Ved at man slår ned på det «unormale», «uakseptable» og «ytterliggående», markeres

det moderate og fornuftige sentrum på en vag og selvfølgelig, dvs. ikke-kritiserbar måte» (Gule, 2012, s. 25).

Gules (2012) kritikk av begrepet som beskrevet på en vag og selvfølgelig måte er interessant i forhold til å undersøke om undervisningsoppleggene legger opp til en diskusjon rundt hva som ligger i selve begrepene. Koritzinsky (2006) beskriver at samfunnsfaget ikke er verdinøytralt, men tvert imot forsøker å formidle allerede vedtatte verdier som beskrives som viktig for vårt samfunn. Eksempler på dette er demokrati og likestilling. Hverken Dembra eller Osloskolens undervisningsopplegg legger opp til en diskusjon for elevene rundt hvilke verdier eller politiske standpunkt som definerer Norges «sentrum» og hva som er normalt når det kommer til ekstremisme og voldelig ekstremisme. Dembras undervisningsopplegg har ingen elevoppgaver som inneholder begrepene ekstremisme eller voldelig ekstremisme, og har derfor ikke valgt å fokusere på dette fagbegrepet.

I teorikapittelet ble det beskrevet viktigheten av å finne brukbare begreper i skolesammenheng. Det kan for eksempel være vanskelig for noen elever å forholde seg til Gules definisjon av voldelig ekstremisme ettersom den er kompleks og sammensatt. Men selv om Gules definisjon ses som for avansert å bruke i en undervisningssammenheng, er det viktig at læreren reflekterer over at Gules definisjon tar opp noen viktige elementer rundt ekstremismebegrepet som det kan være relevant å ta hensyn til og reflektere over. Gule (2012) gjør oss oppmerksom på at det vi anser som sant, normalt og riktig i stor grad henger sammen med våre verdier og holdninger. Dette har igjen sammenheng med det samfunnet vi er sosialisert inn i. For å kunne se samfunnet med nye øyne er det viktig at elevene utvikler verktøy til å analysere og stille seg kritisk til den nåværende samfunnsordenen. For å unngå en ensidig virkelighetsoppfatning må man ha kunnskap om kritisk tenkning og være åpen for å forkaste ideer. For å kunne reflektere rundt og diskutere fagbegrepene må derfor elevene ha utviklet ferdigheter som gjør dette mulig.

Gule (2012) har poengtert at begrepet ekstremisme i stor grad henger sammen med våre verdier og holdninger, og hva vi anser som sant, normalt og riktig. I teorikapittelet ble det beskrevet hvordan Gules (2012) definerer normativ ekstremisme som når et individ inntar posisjoner som avviker sterkt fra omforente og godt begrunnede etiske, moralske, juridiske og politiske normer. Disse normene som kan ligge til grunn kan være menneskerettighetene og demokratiets og rettsstatens styringsprinsipper. Men selv om disse normene er godt begrunnet, betyr ikke det at de er sanne til enhver tid og til et hvert sted. Gules begrunnelse

har blitt kritisert for å ha sammenheng med *vestlige verdier*, og at disse begrunnede etiske, moralske, juridiske og politiske normene ikke er tilstrekkelig for å definere *det normale* ettersom de også er skrevet ut fra et standpunkt og en bestemt avsender. Pål H. Bakke (2012) kritiserer Gule for å gjennom sin definisjon definerer blant annet hele den islamske verden som normativt ekstreme ettersom de har en annen kulturell forankring når det gjelder menneskerettighetserklæringen fra 1948 enn det mange land i vesten har:

«Viktigere er at Gules prinsipielle front mot relativisering av menneskerettene, som meldaren er normativt ekstremt samd i, styrer han på kollisjonskurs med det som kjem nærast eit representativt og autoritativt islamsk syn på menneskerettserklæringa av 1948: At dei, med den iranske FN-utsendingen Said Rajaie-Khorassanis ord, gjev til beste «ei verdsleg forståing av den jødekristne tradisjonen som ikkje kan etterlevast av muslimar utan å bryta med islamsk lov». Saudi-Arabia har, av same grunn, aldri ratifisert konvensjonen, og Organisasjonen for islamsk samarbeid har i Kairo-erklæringa om menneskerettar i islam av 30. juni. 2000 relativisert mennesrettane i islam ved å gje dei ei kulturell forankring i Sharia» (Bakke, 2012).

Eksempelet ovenfor demonstrerer at alle definisjoner er laget utfra en oppfatning om hva som er normalt, hva som er definert som sannhet og dermed er gyldig kunnskap. Med dette i bakhodet er det nødvendig å reflektere om det egentlig er mulig å diskutere fagbegreper uten at det finnes ett rett og galt svar. Ifølge en lærer Nilssen (2015, s. 63) intervjuet i sin masteroppgave vil allerede elevene være farget av hva de anser som rette og gale svar under diskusjoner om dette temaet: «Mange av elevene vet hva de skal si og hvordan de skal oppføre seg. De vet at krig, vold og ekstremisme er ille». Hvis elevene allerede går inn i undervisningsopplegget med tanker om hva som er riktige og gale svar, fordi begrepene allerede er normbelagte og politiserte, kan det føles vanskelig for elevene å skulle være åpne for å endre mening bort fra det «antatt aksepterte svaret». Det stiller i så fall enda større krav til at elevoppgaver eller lærerens spørsmål er utformet på en måte som oppfordrer til refleksjon og en åpen debatt.

Bruk av andre fagbegreper

Som beskrevet innledningsvis benytter undervisningsoppleggene seg av flere fagbegreper i tillegg til radikaliserings og voldelig ekstremisme. I forbindelse med diskusjonen rundt begrepet radikaliserings ble også begrepet radikal kort diskutert. Ytterligere fagbegreper som

benyttes er hatkriminalitet og terror. Jeg har valgt å ikke inkludere disse begrepene i hoveddiskusjonen fordi jeg ønsket å hovedsakelig ta for meg begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme som blir direkte referert til i regjeringens handlingsplan. Begrepene brukes også forskjellig i undervisningsoppleggene til Dembra og Osloskolen, blant annet brukes ikke begrepet hatkriminalitet i Dembras undervisningsopplegg, og det er derfor ikke et sammenligningsgrunnlag for diskusjon mellom oppleggene.

Hatkriminalitet som begrep blir kun benyttet i undervisningsopplegget til Osloskolen. Bakgrunnen for dette kan være at Osloskolens undervisningsopplegg er utviklet i samarbeid med politiet, og at det derfor er et stort fokus på hatkriminalitet ettersom dette er et begrep politiet opererer med. Begrepet kan også brukes til å nyansere de andre begrepene.

Før jeg begynte analysen gikk jeg inn i prosjektet med en forestilling om at undervisningsoppleggene kom til å også omhandle terror. Undervisning om radikaliserings og voldelig ekstremisme bærer i et ønske fra staten om å forebygge i ytterste konsekvens terrorhandlinger. Det er derfor interessant å merke seg at terror ikke har en fremtredende rolle i undervisningsoppleggene jeg har undersøkt. Man kan stille spørsmål om hvorfor ikke terror er en naturlig del av undervisningsoppleggene. Osloskolens undervisningsopplegg nevner hendelsen 22. juli, men det omtales her som hatkriminalitet og ikke som terrorisme. Hverken ordet terror eller 22. juli er benyttet i elevoppgavene til Dembras undervisningsopplegg, men det nevnes i den delen jeg har definert som lærerveiledning før elevoppgavene. Her beskrives 22. juli som terror. Dembras undervisningsopplegg har ikke benyttet seg av begrepet hatkriminalitet.

4.2.3 Bruk av eksempler

Bruken av eksempler kan ha stor betydning i et undervisningsopplegg. Bruken av eksempler kan sees i sammenheng med den indirekte definisjonen av et begrep, fordi det sier oss noe om hvordan begrepet kan og burde forstås. En definisjon kan fortelle oss hvordan vi burde forstå et begrep, mens eksemplene vil gi oss bilder vi kan knytte til definisjonen, og det kan være med å forme våre assosiasjoner til faguttrykk. For mange elever kan det være vanskelig å huske definisjoner, men lettere å knytte et eksempel ved for eksempel et bilde eller en film til et faguttrykk.

Eksempelbruk i Dembras undervisningsopplegg

I min analyse av undervisningsoppleggene har jeg undersøkt hvilke eksempler som brukes når man behandler temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme. Blant Dembras undervisningsopplegg er det kun ett av oppleggene som går direkte på radikaliserings, og det er opplegg en; «Hva er årsaker til radikaliserings?». I dette opplegget skal elevene se en av to dokumentarer, enten «Min sønn, fremmedkrigeren» eller «Jihad: A Story of the Others» (Dembra, 2016c). Begge disse dokumentarene visere islamistisk radikaliserings.

Dokumentaren *Min sønn, fremmedkrigeren* er laget av programmet *Brennpunkt*. NRK beskriver dokumentaren på denne måten:

Verken Thom Alexander eller Egzon hadde noen forbindelse til Syria. Likevel valgte de å reise dit for å kjempe og dø for IS. I denne Brennpunkt-dokumentaren møter du fortvilte foreldre med mange ubesvarte spørsmål. Kunne PST ha hindret sønnene i å reise ut av landet? (NRK, 2017a)

I dokumentaren møter vi to foreldre, en mor og en far, som er etterlatte etter at deres sønner reiste til Syria for å kjempe for IS. I største deler av dokumentaren følger vi en mor fra Fredrikstad for forteller om sønnen Thom Alexander som først konverterte til islam, for så å reise. I dokumentaren beskriver moren sønnen som en sårbar gutt som slet med å finne tilhørighet i samfunnet, og derfor konverterte til islam hvor han opplevde å finne en dypere mening med livet. Videre diskuterer dokumentaren om mer kunne ha vært gjort fra PST sin side for å hindre at de to guttene reiste til Syria. PST hadde kjennskap til at guttene var i faresonen for radikaliserings og for reise, men hindret ikke fysisk reisen som de kunne gjort ved å for eksempel nekte utstedelse av pass (NRK, 2017a).

Den andre dokumentaren som er foreslått i Dembras undervisningsopplegg om radikaliserings; *Jihad, A Story of the Others* eller med den norske tittelen *Jihad – hellige krigere*, beskrives på denne måten på NRK:

Norsk-engelsk dokumentar. Den norske Emmy-vinnende regissøren Deeyah Khan har i to år fulgt en gruppe briter som ble religiøse krigere. Hun søker svar på hvorfor skoleungdommer med innvandrerbakgrunn som henne selv ender opp som ekstremister. Deeyah mener at det er mulig å utfordre disse voldelige bevegelsene med kunnskap. (NRK, 2017b)

Begge eksemplene i Dembras undervisningsopplegg om radikaliserings viser eksempler på islamistisk radikaliserings. I dokumentaren *Jihad – hellige krigere* er det eksempler fra både menn og kvinner som blir radikalisererte., mens det i dokumentaren *Min sønn fremmedkrigeren* kun er mannlige eksempler. I undervisningsopplegget er det under delen «avslutning» lagt

opp til en oppsummering, hvor det er presentert fire punkter det er viktig for læreren å ta opp med elevene. Alle punktene forsøker å nyansere elevenes forståelse av hvem som kan bli radikalisererte. Punkt en til tre snakker om at en faktor som kan bidra til å radikaliserere ett individ ikke nødvendigvis trenger å ha betydning for et annet individ ettersom radikaliseringsprosessen er individuell. Den er tilfeldig, samtidig som enkelte individer er mer sårbare for å bli radikalisererte. Som ett av punktene som er presisert som viktig å ta opp under oppsummeringen finner man: «Dokumentarene viser kun islamistisk radikaliserering men radikaliserering forekommer også i andre sammenhenger som f.eks. høyre- eller venstreradikalisme» (Dembra, 2016c). Dette kan forstås som et forsøk på å nyansere elevenes syn på radikaliserering slik at de ikke sitter igjen med et inntrykk av at det kun eksisterer islamistisk radikaliserering ettersom dette var det eneste som ble eksemplifisert gjennom dokumentarene.

Eksempelbruk i Oslo skolens undervisningsopplegg

I Oslo skolens undervisningsopplegg finner man oppgave nr. 6 som er en gruppearbeidsoppgave ved navn «case om sinte ungdommer» (Utdanningsetaten, 2015, s. 11). I denne oppgaven blir elevene presentert for tre forskjellige caser som de skal lese gjennom for så å besvare tre spørsmål til casen. De tre casene handler om tre forskjellige ungdommer: Abdullah, Lars og Stine.

Første case handler om Abdullah som er sint fordi han ikke skjønner hvorfor norske myndigheter er så passive i forhold til Syria-konflikten. Han og noen venner bestemmer seg for å arrangere en protest på Jernbanetorget i Oslo sentrum. Protesten kommer ut av kontroll, og det bryter ut slåsskamp (Utdanningsetaten, 2015, s. 11).

Case nummer to handler om Lars som er sint fordi det er så vanskelig å få seg jobb når man bare har fullført grunnskolen. Han finner ikke sin plass i ungdomsmiljøet og trenger å få ut frustrasjon. Han synger i et «hvit makt-band» hvor han for utløp for sitt hat mot innvandrere, homofile, handikappede og venstresympatisører. Han avholder konsert hvor alle, han inkludert, roper «Sieg Heil» og gjør nazihilsen (Utdanningsetaten, 2015, s.12).

Tredje case handler om Stine som er sint som føler seg utenfor det sosiale miljøet på skolen. Etter at hun klinte med en gutt fra skolen på fest, blir det lagt ut et nakenbilde av henne på nettet med teksten «Stine, du skal dø». Bildet er lagt ut av ekskjæresten til gutten hun klinte

med, som har mye makt på skolen, og snart begynner flere i klassen å unngå henne. Stine føler seg ensom og blir gjennom gamle bekjente kjent med den høyreekstremistiske chatten «White Blood». Stine begynner å sympatisere med meningene på chatten, og blir mer tilbøyelig til tanken på å benytte vold. Hun føler endelig hun er del av et fellesskap (Utdanningsetaten, 2015, s. 13).

Osloskolens undervisningsopplegg benytter eksempler fra både islamsk ekstremisme og høyreekstremisme. Av de tre eksempelpersonene er det en jente. Det presiseres til læreren at hun skal, før den deler ut casene, understreke at «historiene elevene skal lese er fiktive og helt spesielle tilfeller» (Utdanningsetaten, 2015, s. 11).

I rapporten *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: Lærer- og elevperspektiver* har Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014b) lærer- og elevperspektiver til hvordan radikaliserings og ekstremisme blir omtalt i læremidler. Her har de snakket med lærere som uttrykker viktigheten av å problematisere begrepsbruk ved bruk av eksempler om ekstremisme i undervisningen:

Lærer II: Det som trekkes frem er radikal islam. Men det er så mye annet å ta tak i. Denne biten er vanskelig. Det er ikke bare muslimer som er fundamentalister. Det er veldig mange kristne også. For eksempel når det ikke problematiseres, gjør det at jeg hopper over disse to sidene. Det er ubehagelig at det er så ensforma. Slik er det i media også, de ekstreme er muslimer. Dette er vanskelig. (Midtbøen et al., 2014b, s. 41)

Sitatet kan demonstrere litt av viktigheten man har som lærer til å finne varierte eksempler slik at ikke elever og lærere kan føle et ubehag av å jobbe med stoffet hvis eksempelbruken ikke problematiseres. I Dembras undervisningsopplegg brukes kun eksempler fra radikal islam, men det påpekes i avslutningen for undervisningsopplegget at det også finnes andre former for ekstremisme, blant annet høyreekstremisme og venstreekstremisme. Selv om dette påpekes står man likevel i fare for at elevene vil huske eksemplene fra radikal islam, og dermed kanskje hovedsakelig forbinde radikaliserings som en prosess som er knyttet til islam. Kanskje kjenner heller ikke elevene til andre eksempler på radikaliserings enn eksempler fra islam hvis ikke dette har vært tema i undervisningen. Dette demonstreres gjennom Midtbøen et al. Sine intervjuer i et sitat fra en annen lærer:

Lærer I: Jeg hadde tenkt å få inn en utenfra til å snakke om dette til våren. Samtidig synes jeg at det som står i bøkene... Det står at det er store utfordringer med terrorisme, og så er det bilde av Osama bin Laden. Da er jeg opptatt av å si at vi har terrorisme også her i Europa. Vi har klart å finne opp dette på egenhånd. Vi har også

IRA og ETA. Det har jeg sagt. Første gangen jeg hadde faget så hadde jeg ganske mange muslimer i klassen. Og da var jeg opptatt av at de skal vite at dette har faktisk eksistert lenge i Europa. De hadde jo aldri hørt om ETA eller IRA. Det er å nyansere, det er viktig. Så har vi hatt om 22. juli. Det er de høyreekstreme som dreper folk her i landet. (Midtbøen et al., 2014b, s. 41)

I elevintervju gjengitt i den samme rapporten blir noen av bekymringene til lærerne bekreftet:

Når vi snakker om terrorisme, kobles det meste til muslimer. Lærerne legger for lite vekt på at andre grupper også kan stå bak terror. Muslimer blir drept bare fordi de er muslimer mange steder i verden. Har vi noen gang lært om det? (elev, ungdomsskole i Oslo, Midtbøen et al., 2014b, s. 62)

Aftenposten gjennomførte våren 2015 et intervju med en klasse som hadde gjennomgått undervisningsopplegget. Intervjuet viser at nettopp noen av de samme reaksjonene knyttet til et ensidig fokus kommer frem blant lærere og elever som har benyttet andre læremidler for å arbeide med temaet, er også gjeldende hos elevene som er blitt intervjuet etter å ha gjennomført Osloskolens undervisningsopplegg:

Vi synes temaet radikaliserer veldig viktig og interessant å diskutere fordi dette er dagsaktuelt», skriver de, men er samtidig kritisk til de hypotetiske eksemplene på radikaliserer: «Vi synes at de spiller veldig på stereotyper. De kan nesten virke litt rasistiske, og mister derfor noe av formålet. Vi føler de ikke er helt representative, og at de er litt for vage til å kunne gi et riktig bilde av hvordan ekstremisme oppstår», skriver klassen. (Slettholm, 2015)

Ifølge elevsitatet ovenfor oppfatter elevene at eksemplene spiller veldig på stereotyper. Når man jobber med et tema som radikaliserer og voldelig ekstremisme kan det være vanskelig å unngå å spille på stereotyper ettersom eksemplene man bruker vil av natur være ekstreme i seg selv, og kan derfor være vanskelig for elevene å kjenne seg igjen i. Bjørge & Gjelsvik (2015) beskriver radikaliserer som et relativt nytt politisk begrep og det er derfor viktig at vi reflekterer rundt hvordan det benyttes og hvilke eksempler vi gir på tilfeller av radikaliserer.

Det kan derfor være et poeng når man utformer eksempler på radikaliserer og voldelig ekstremisme og også inkludere andre grupper enn kun radikal islam, for eksempel også høyreekstremisme eller venstreekstremisme. Dette kan bidra til en mindre sannsynlighet for at en gruppe føler seg stigmatisert. Dette er forsøkt gjort i Osloskolens undervisningsopplegg hvor både radikal islam og høyreekstremisme er inkludert, samt begge kjønn. På den andre siden er det viktig at eksemplene er noenlunde representativt for den virkelige verden og at de er samfunnsaktuelle. Ettersom PST anser trusselen fra radikale islamister som den største

terrortrusselen mot Norge i 2017, og dermed sårbare for radikaliserings, er det viktig at dette også kommer frem gjennom eksempelbruken. Eksemplene ovenfor har belyst at det er viktig at dette bildet nyanseres i undervisningen.

4.2.4 Sammendrag

Jeg har i dette delkapittelet analysert og diskutert hvordan fagbegreper blir brukt i undervisningsoppleggene. Jeg har sett på direkte bruk i form av definisjon og bruk av fagbegreper, samt at jeg har sett på den indirekte bruken av fagbegrepene gjennom eksempelbruken.

Analysen har vist at Oslo skolens undervisningsopplegg har i større grad enn Dembras opplegg et fokus på fagbegreper. Man kan spørre seg om undervisningsopplegget ikke er noe kognitivt rettet ved at det kun varer 90 minutter og har fokus på veldig mange fagbegreper elevene skal lære seg. Til sammenligning varer Dembras undervisningsopplegg 380 minutter og benytter fagbegrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme kun 10 ganger, i motsetning til 26 i Oslo skolens undervisningsopplegg. Dembras undervisningsopplegg har et større fokus på undervisning i demokratisk medborgerskap enn begrepsforståelse. Dette kan fortelle oss at Dembra har et litt annet fokus i sine undervisningsopplegg; det virker som om det handler mer om å bygge opp demokratiske ferdigheter og ikke læring av fagbegreper. Det kan på den andre siden også ha sammenheng med at Dembras opplegg også kan brukes av ungdomsskoler, mens Oslo skolens opplegg er beregnet for bruk i videregående skole. Det er naturlig at det kan bli brukt flere fagbegreper i en eldre elevgruppe. Hvilke ferdigheter innenfor demokratisk medborgerskap undervisningsoppleggene fordrer vil bli ytterligere undersøkt i neste del av analysen.

Fagbegrepene blir også definert forskjellig av de to undervisningsoppleggene. Oslo skolens undervisningsopplegg holder seg i stor grad til regjeringens definisjoner av fagbegrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme. Regjeringens definisjoner har av Bjørge & Gjelsvik (2015) samt Gule (2012) blitt kritisert for å ikke nyansere voldens tilknytning til fagbegrepene tilstrekkelig. Dembras undervisningsopplegg benytter i større grad en radikaliseringsdefinisjon som skiller mellom holdningsendring og atferdsendring.

Når det kommer til bruk av eksempler benytter Dembras undervisningsopplegg kun eksempler fra radikal islam. Oslo skolens undervisningsopplegg benytter også eksempler fra

høyreekstremisme. Eksempelbruken er viktig fordi det sier noe om en indirekte definisjon av fagbegrepene. Hvis eksempelbruken kun er fra en spesifikk radikaliserert gruppe, kan elevene sitte igjen med et unyansert inntrykk av fagbegrepet, og dette kan også bidra til å bygge oppunder en fremmedgjøring av for eksempel muslimer som føler seg stigmatisert.

Midtbøen et al. (2014b) kritiserer at læremidler ikke klarer å vise de mulige koblingene mellom radikaliseringsprosesser og terrorisme:

Det som ... derimot ikke tematiseres er radikaliseringsprosesser og de mulige koblingene mellom slike prosesser og terrorisme, noe som nok har sammenheng med at debattene om radikalisering er av relativt ny dato og ikke ennå har rukket å komme med i læremidlenes beskrivelser. (Midtbøen et al, 2014b, s. 14)

Sitatet påpeker at debattene om radikalisering er av ny dato noe som underbygger viktigheten av å ha egne undervisningsopplegg om temaet ettersom det ikke enda behandle i de tradisjonelle læremidlene. I undervisningsoppleggene er det lite fokus på terrorisme, og også ikke direkte beskrevet hvordan terrorisme henger sammen med de andre begrepene.

4.3 Hvilke uttrykk for demokratisk medborgerskap finnes i undervisningsoppleggene?

Jeg vil i dette delkapittelet undersøke hvordan undervisningsoppleggene forsøker å undervise om radikalisering og voldelig ekstremisme. Jeg vil i dette kapittelet forsøke å besvare forskningsspørsmål to: *Hvilke uttrykk for opplæring i demokratisk medborgerskap kommer til uttrykk gjennom de to undervisningsoppleggene?*

For å svare på dette forskningsspørsmålet har jeg under analysen av undervisningsoppleggene forsøkt å identifisere hvilke uttrykk for demokratisk medborgerskap som finnes i undervisningsoppleggene. Jeg ønsker å se på resultatene i lys av Westheimer og Kahnes (2004) tre syn på medborgerskap. Jeg kommer videre til å forsøke å knytte funnene opp mot teorien fra Gereluk (2012) og Davies (2008) om hvordan man kan undervise om terrorisme, radikalisering og voldelig ekstremisme.

Aktiviteter i undervisningsopplegg	Tema: Begrepsforståelse	Tema: Demokratisk medborgerskap	Sum
------------------------------------	-------------------------	---------------------------------	-----

Dembra	32%	68%	100%
Osloskolen	76%	24%	100%

Tabell 4.2: Tidsbruk i elevoppgaver fordelt på temaene begrepsforståelse og demokratisk medborgerskap

For å supplere min kvalitative innholdsanalyse gjennomførte jeg en kvantitativ analyse hvor jeg så på forskjeller i tidsbruk brukt på de to temaene begrepsforståelse og demokratisk medborgerskap mellom undervisningsoppleggene til Dembra og Osloskolen. Dataene bak tallene er ikke eksakte ettersom kategoriene og utvelgelsesprosessen har vært gjennom en subjektiv og kvalitativ vurdering. For mer informasjon om utregningen vises det til vedlegg 1 og vedlegg 2. På tross av dette kan tallene likevel fortelle oss noe interessant om hvilke tendenser som finnes i undervisningsoppleggene. Ut fra *tabell 1* kan vi lese at Dembras undervisningsopplegg har et større fokus på demokratisk beredskap med tidsbruk på 68%, av tiden i forhold til begrepsbruk som opptok 32% av tiden. Til sammenligning hadde Osloskolens opplegg fokus på demokratisk medborgerskap 24% av tiden, så Dembra har en markant hovedvekt av sitt fokus på demokratisk medborgerskap.

Dembras fokus på demokratisk medborgerskap blir forståelig når man tar i betraktning Dembras bakgrunn. Som utdypet i kapittel 4.1.1. jobber Dembra etter et utgangspunkt om at en demokratisk kultur basert på deltakelse og kritisk tenkning gir den beste forebyggingen av holdninger som truer demokratiet. Det er derfor ikke overraskende at elevenes utvikling av ferdigheter innenfor demokratisk beredskap er Dembras hovedfokus. Prosjektleder Peder Nustad (2014, s. 5-6) har denne beskrivelsen om hva Dembra står for, og hva som blir ansett som demokratiske beredskap:

Dette er et bredt spekter av kunnskap, ferdigheter og holdninger, fra kjennskap til hvordan man avlegger sin stemme til mer generell samfunnskunnskap, fra kunnskap om lover til respekten for andres rett til deltakelse og egne valg. Grunntanken bak Dembra er at demokratisk beredskap også rommer elementer som er sentrale i arbeidet mot rasisme, antsemittisme og andre former for gruppefiendtlighet. Dette gjelder særlig kompetanse knyttet til to områder: toleranse, åpenhet og vilje til å la andre delta på den ene siden, og nysgjerrighet, kritisk tenkning og kunnskap på den andre siden. Det er ikke pekefingeren og advarselen som er de beste midlene mot fordommer, men tvert imot invitasjon til deltakelse, kunnskap og øvelse i kritisk tenkning.

Ut fra sitatet til Nustad kan vi forstå at demokratisk beredskap i denne sammenhengen menes den kompetansen og innsatsviljen som er nødvendig for aktivt medborgerskap i det

demokratiske samfunnet. Begrepene demokratisk beredskap og demokratisk medborgerskap henger dermed sammen. Som Nustad presiserer er kunnskap og generell samfunnskunnskap også en del av demokratisk beredskap. Demokratisk beredskap handler ikke kun om å tilegne seg ferdigheter som er nødvendig for å kunne aktivt delta i et demokratisk samfunn, som for eksempel kritisk tenkning eller debatteknikker. Elevene må også besitte kunnskap om valgsystemet, statlige institusjoner og fagbegreper for å kunne delta i samfunnet. Kunnskap og ferdigheter henger derfor tett sammen. På den ene siden må elevene må ha kunnskap for å kunne benytte ferdighetene, mens på den andre siden må elevene ha ferdigheter for å kunne finne frem til den mest aktuelle kunnskapen samt for å vurdere dennes troverdighet. Man kan derfor argumentere med at det er et kunstig skille gjort i denne oppgaven når jeg har kategorisert aktivitetene i undervisningsoppleggene i kategoriene begrepsforståelse og demokratisk medborgerskap. Hvis demokratisk medborgerskap også inkluderer generell kunnskap om samfunnet kunne disse kategoriene vært slått sammen. Min interesse har imidlertid vært å undersøke hva undervisningsoppleggene om radikaliserings og voldelig ekstremisme inneholder, og derfor har det vært hensiktsmessig å ikke gjøre begrepet for vidt til å favne også begrepsforståelse.

4.3.1 Den rettferdighetsorienterte medborger

Den rettferdighetsorienterte medborgeren er ifølge Westheimer & Kahne (2004) en medborger som benytter analyse og kritisk tenkning til å forstå samspillet mellom sosiale, økonomiske og politiske krefter, samt for å forstå grunnleggende og strukturelle årsaker til urettferdighet. Det er en medborger som stiller spørsmål ved vedtatte sannheter, men som samtidig har ferdighet til å kommunisere med mennesker som har andre meninger enn den selv. I samfunn hvor man har et syn på at den rettferdighetsorienterte medborgeren er viktig for å opprettholde demokratiet vil derfor kritisk tenkning og øvelse i hvordan argumentere og diskutere stå sentralt. Westheimer & Kahne (2004, s. 240) påpeker at dette synet på medborgerskap er det som kanskje er minst forfulgt, og som det dermed er minst fokus på. Kanskje det nettopp derfor er så viktig at undervisningsopplegg setter fokus på dette synet og at det er en av grunnene til at synet på den rettferdighetsorienterte medborger har en stor plass i undervisningsoppleggene til Dembra, samt at det blir også fremmet i Oslo skolens opplegg. Videre vil jeg derfor undersøke hvordan dette synet på medborgerskap kommer til uttrykk gjennom undervisningsoppleggene gjennom kritisk tenkning, stille spørsmål ved gjeldende praksis samt gjennom en kritisk holdning til egne verdier.

Kritisk tenkning

Blant Dembras undervisningsopplegg er det tre av oppleggene hvor kritisk tenkning er eksplisitt nevnt. Det er i opplegg tre, fire og fem: *Fakta og mening*, *Argument*, *usaklighet eller personangrep* og *Den andre siden av historien*. Felles for alle tre oppleggene er en innledning med ordlyden «For at elevenes engasjement og idealisme ikke skal utvikle seg til tanker og handlinger som er skadelige for samfunnet, trenger elevene undervisning og trening i kritisk tenkning» (Dembra, 2016e, 2016f og 2016g).

Ekskluderende holdninger og ekstremistiske ideologier er basert på stereotypier, ensidige og ofte konspiratoriske verdensbilder. Kritisk tenkning og refleksjon utfordrer og nyanserer fastlåste forestillinger. At kunnskap, nysgjerrighet og kritisk tenkning er viktige redskaper for forebygging, peker på at skolens kjernevirksomhet, arbeidet med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, i seg selv er forebyggende. (Dembra, 2016a)

Hvis man søker på kritisk tenkning i undervisningsopplegget til Osloskolen får man ingen treff. Dette betyr at kritisk tenkning ikke er nevnt i opplegget eksplisitt. Det betyr likevel ikke at opplegget ikke implisitt legger opp til å utvikle elevenes evne til å tenke kritisk. Kritisk tenkning kan utvikles gjennom bruk av flere metoder, blant annet gjennom refleksjon og diskusjon. I undervisningsopplegget er det skrevet et forslag til hvordan læreren kan introdusere timen hvor det blir presisert at «det er viktig at dere får anledning til å reflektere rundt dette, og gjøre dere opp deres egne meninger» (Utdanningsetaten, 2015, s. 7). Man kan i oppgaveteksten finne noen henvisninger til kritisk tenkning, blant annet i oppgave seks om hatkriminalitet er ordlyden: «Problematisere definisjonen: Er den for streng? For mild? Understrek at handlinger (for eksempel vold) kan være kriminelle selv om de ikke defineres som hatkriminalitet» (Utdanningsetaten, 2015 s. 6).

I teoridelen viste jeg til den britiske professoren innenfor internasjonal utdanning, Lynn Davies, som i sin bok *Educating Against Extremism* (2008) argumenterer for at det er for lite fokus på å lære elevene å være kritiske til og analysere fundamentale tankeganger. Hun mener at kritisk tenkning er en grunnleggende ferdighet som er nødvendig for å bekjempe ekstremisme og radikaliserings. Davies har derfor et syn på at den rettferdighetsorienterte medborgeren er viktig i et samfunn som vil opprettholde demokratiet samtidig som man forebygger radikaliserings og voldelig ekstremisme.

Stille spørsmål ved gjeldende praksis

En del av det å kunne tenke kritisk og i det å være en aktiv medborger ligger en forutsetning om at man stiller spørsmålstegn ved gjeldende praksis og ikke aksepterer det man hører som selvskrevene sannheter. Ljunggren (2014) har beskrevet at staten kan ikke diktere hva som er en god medborger, og for at individer skal ta eierskap over definisjonene så er det viktig å være demokratiske og kritiske medborgere som stiller mye spørsmål. Får å få til dette skriver Ljunggren at det er viktig å benytte ambivalens i undervisningen; at elevene kan være komfortable med at det eksisterer forskjellige meninger om hva som kan være rett, og at det ikke finnes et klart svar. Når individer kan ta eierskap over sin politiske tradisjon, så sier de også noe samtidig om sin egen moralske identitet.

I Osloskolens undervisningsopplegg beskrives ett av læringsmålene for undervisningen at «eleven skal kunne reflektere over og diskutere hvilke radikale ord og handlinger som er akseptable, uavhengig av norsk lov» (Utdanningsetaten, 2015, s. 3). I Dembras undervisningsopplegg er det ingen slike formuleringer som oppfordrer elevene til å stille spørsmål ved gjeldende praksis. Dette betyr imidlertid ikke at det ikke blir gjort i gjennomføringen av undervisningsoppleggene, men det er ikke poengtert i undervisningsopplegget til Dembra.

Ifølge Berger & Stray (2012) er en viktig del av opplæring i demokratisk medborgerskap at elevene skal utvikle holdninger, verdier og erfaringer som gjør dem i stand til å delta i demokratiske samfunnsprosesser. Men det inkluderer også evne til å kunne ytre seg overbevisende og overtalende i samsvar med de normer og regler som oppfattes som passende og relevante. Disse egenskapene er ment for å forberede elevene for demokratisk deltagelse i samfunnet.

I samfunnsfaglige diskusjoner ønsker man et miljø hvor elevene kan ytre seg og diskutere egne meninger om kontroversielle temaer som radikalisering og voldelig ekstremisme er. Det kan synes som et paradoks ettersom faget allerede har en sterk verdiforankring. Som jeg har vist til tidligere er ikke verdipåvirkningen som skjer igjennom samfunnsfaget verdinøytral. Koritzinsky (2006, s. 73) påpeker at samfunnsfaget heller ikke skal være verdinøytralt, fordi faget skal «understøtte og styrke verdier som har å gjøre med demokrati, menneskerettigheter, likestilling, toleranse, miljøvern, solidaritet og rettferdighet». Elevoppgavene i undervisningsoppleggene forfekter en viss verdinorm, ettersom elevene kan oppfatte temaet som noe de automatisk skal ta avstand til. Gereluk (2012, s. 124) påpeker «viktigheten av å skape dialog og rom for studenter til å kunne diskutere hendelser som skjer, og også rom for

at studenter kan skifte synspunkt». Skal man få til det er det viktig at elevene får rom til å kunne kritisk diskutere verdiene som samfunnsfaget bygger på. Dette er en viktig del av den rettferdighetsorienterte medborger.

I delkapittelet om fagbegreper påpekte jeg at terror har en mindre rolle i undervisningsoppleggene, noe jeg stusset litt over. Terrorangrepene 22. juli var ifølge daværende statsminister Jens Stoltenberg, et angrep på demokratiske verdier som rettssikkerhet og ytringsfrihet. Stoltenbergs svar på terrorangrepet, var mer demokrati, ytringsfrihet og toleranse. Solhaug og Børhaug (2012, s.194) hevder demokratiet kan fungere som en politisk ramme eller et verdigrunnlag mot terrorisme. Den nære koplingen mellom terrorisme og demokrati viser at begrepene kan brukes sammen i en undervisningssituasjon. Det er derfor viktig å stille spørsmålstegn ved hvorfor man ikke benytter denne muligheten når man har som formål å utarbeide et undervisningsopplegg som tar for seg tematikken radikalisering og voldelig ekstremisme.

Det er likevel interessant å se hvordan den verste terrorhendelsen i norsk etterkrigshistorie verken har blitt tematisert eller problematisert langs de samme linjene vi kjenner fra andre store terroraksjoner i New York, London, Madrid og sist, men ikke minst, i Paris. At terrorhandlingene 22. juli nærmest er frakoblet politikk, ideologi og religion i et Europa som preges av høyreekstreme gruppers fremgang, kunne i seg selv vært en verdifull innfallsvinkel i skolens undervisning i demokrati og medborgerskap. (Anker & Lippe, 2015, s. 94)

4.3.2 Den deltagende medborgeren

Den deltagende medborgeren blir av Westheimer & Kahne (2004, s. 240) beskrevet som et individ som deltar aktivt i samfunnet, både på lokalt, fylkes- og nasjonalt nivå. Dette medborgerskapssynet fokuserer på å forberede elever på å delta i kollektive prosesser, for eksempel ved å undervise om hvordan valgsystemet fungerer, hvordan myndighetene og organisasjoner arbeider eller ved å lære elevene ferdigheter og deltagelse innenfor aktiviteter for sårbare grupper i samfunnet. Videre vil jeg derfor undersøke hvordan dette synet på medborgerskap kommer til uttrykk gjennom undervisningsoppleggene.

Påvirkningskanaler

Synet på den deltagende medborgeren kommer til uttrykk gjennom begge undervisningsoppleggene i form av et fokus på elevenes påvirkningskanaler. I Dembras undervisningsopplegg handler ett undervisningsopplegg om påvirkningskanaler, opplegg to

heter: *Hvordan påvirke politikk og samfunn? – ikke voldelig aktivisme*. Målet for dette opplegget er at «elevene kan presentere minst to ulike demokratiske påvirkningskanaler og elevene kan utarbeide en plan for hvordan enkeltmennesker kan påvirke samfunnet» (Dembra, 2016d). I læringsmålene for Oslo skolens opplegg står det at «eleven skal kunne reflektere over og diskutere eget handlingsrom og ansvar i tilknytning til temaene over» (Utdanningsetaten, 2015, s. 3). I caseoppgavene om sinte ungdommer er det tre spørsmål til diskusjon under hver case. Disse spørsmålene er de samme på alle casene. Spørsmålet er: «Hvis ... var din venn og du var bekymret for han/henne, hvordan kunne du anbefalt ham/henne å uttrykke meningene sine på en måte som var lovlig og ikke krenkende for andre?» (Utdanningsetaten, 2015, s. 11-13). I denne oppgaven må eleven da reflektere over hvilke påvirkningskanaler den kan benytte for å oppnå endring i samfunnet uten bruk av vold.

4.3.3 Den personlig ansvarlige medborgeren

Den personlig ansvarlige medborgeren er en person som opptrer ansvarlig ved for eksempel å gi blod, resirkulere, plukke søppel eller overholde lovene. Utdanning som fokuserer på å bygge individets karakter og personlige ansvar, for eksempel ærlighet, integritet og hardt arbeid, kan brukes i undervisningssammenheng for å fremme dette synet på medborgerskap.

I hverken undervisningsoppleggene til Dembra eller Oslo skolen er det oppgaver som har som formål å bygge individets karakter og personlige ansvar. Man kan likevel argumentere for at dette medborgerskapssynet ligger implisitt i undervisningsoppleggene. Et eksempel på dette kan være i temaet påvirkningskanaler så har Oslo skolens undervisningsopplegg noen caseoppgaver hvor elevene må gi råd til en venn om hvordan vennen kan uttrykke sine meninger på en lovlig og ikke krenkende måte for andre (Utdanningsetaten, 2015, s. 11-13). Når man skal gi råd til noen trener man samtidig på å utvikle personlige egenskaper som ærlighet og integritet. Det kan også argumenteres at den personlig ansvarlige medborgeren må for å kunne overholde lovene være klar over begrepsbruken og hva som er lovlig/ikke lovlig å ytre seg rundt. Derfor kan man også knytte begrepslæring indirekte til synet på den personlig ansvarlige medborgeren.

4.3.4 Sammendrag

I dette delkapittelet har jeg svart på hva slags syn på medborgerskap undervisningsoppleggene fremmer for elevene. Jeg har gjort dette gjennom Westheimer og Kahnes (2004) tre typer

medborgere. I analysen fant jeg at det i Dembras undervisningsopplegg, som har et større fokus på demokratisk medborgerskap enn Oslo skolens opplegg, er mest fokus på den rettferdighetsorienterte medborger. Det er et spesielt fokus på kritisk tenkning, og Dembra har viet tre av sine undervisningsopplegg til å ha et formål om kritisk tenkning i mål for timen. Synet på den deltagende medborgeren kommer til uttrykk gjennom elevoppgaver om påvirkningskanaler. Synet som er minst direkte representert er den personlige ansvarlige medborgeren. Det finnes likevel noen indirekte referanser til dette synet på medborgerskap, blant annet gjennom en elevoppgave for rådgivning av venner.

5 Avslutning

Denne studien har undersøkt to undervisningsopplegg som er laget som et resultat av regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Dette har blitt gjort ved å besvare problemstillingen: *Hvordan forsøker to undervisningsopplegg til bruk i samfunnsfag i ungdomsskolen og i videregående opplæring å undervise om ekstremisme og voldelig radikaliserings?* Jeg har forsøkt å gå inn i forskningen med et åpent sinn for å undersøke hva det egentlig betyr å skulle undervise om radikaliserings og voldelig ekstremisme.

Jeg har besvart oppgavens problemstilling ved å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse, supplert med noen kvantitative elementer, av undervisningsoppleggene til Dembra og Osloskolen som omhandler forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Analysen har fokusert på å diskutere hvordan undervisningsoppleggene benytter fagbegreper samt hvilke uttrykk for demokratisk medborgerskap elevene blir eksponert for gjennom elevoppgavene. I dette avslutningskapittelet vil jeg begynne med å oppsummere sentrale funn i studien før jeg vil diskutere kort hvilke implikasjoner disse funnene kan ha for undervisningen. Jeg vil avslutte oppgaven med mine forslag til videre forskning innenfor feltet, samt et kort blikk på veien videre.

5.1.1 Sentrale funn

Under analysen oppdaget jeg at de to undervisningsoppleggene har forskjellig fokus. I undervisningsopplegget til Dembra handler en hovedvekt av elevoppgavene om å bygge opp elevenes ferdigheter i demokratisk medborgerskap. Begrepsforståelse er i mindre fokus for Dembra. På den andre siden handler en hovedvekt av elevoppgavene i Osloskolens undervisningsopplegg om begrepsforståelse, mens det er mindre fokus på elevoppgaver som omhandler demokratisk medborgerskap.

Det er også en forskjell i hvilke definisjoner undervisningsoppleggene benytter seg av. Osloskolens undervisningsopplegg benytter seg av de samme definisjonene på radikaliserings og voldelig ekstremisme som regjeringen benytter i sin handlingsplan. Regjeringens definisjon om radikaliserings blir kritisert av Bjørge og Gjelsvik (2015) for å fokusere for mye på voldsaspektet ved at det støtter opp om det underliggende premisset om at man antar at en holdningsendring til bruk av vold direkte fører til deltakelse i voldelige aktiviteter.

Definisjonen har ingen presisering om at en radikaliseringsprosess kan føre til at man endrer holdninger, men ikke atferd. Dembras definisjon presiserer at det også eksisterer en «ikke-voldelig ekstremisme» (Ahmed & Nustad, 2017), en radikaliseringsprosess som fører til en endring av holdninger men ikke nødvendigvis til en endring av atferd. Dette definisjonen kan bidra til et mer nyansert bilde av begrepet radikalisering, ettersom den åpner for et alternativ for å utelate voldsaspektet. I Osloskolens opplegg fremheves det også at radikal ikke nødvendigvis er et negativt begrep, noe som også bidrar til å nyansere oppfatninger elevene kanskje har om at det å være radikal automatisk forbindes med noe negativt. Gule (2012) kritiserer regjeringens definisjon av voldelig ekstremisme for å ikke stille spørsmål ved vedtatte sannheter eller hva som er legitim bruk av vold. Dette blir heller ikke problematisert i undervisningsoppleggene. Det er lite fokus på terror i undervisningsoppleggene, og i Osloskolens opplegg defineres 22. juli som hatkriminalitet.

En utfordring når man snakker om definisjonsbruk er imidlertid at det er en stor forskjell på hvilke definisjoner forskere bruker og hvilke man kan benytte i skolen. Begrepene radikalisering og voldelig ekstremisme er begreper som i seg selv er sammensatte, komplekse og vanskelige å enes om en felles forståelse rundt. Hvis det blir for mange uforståelige elementer kan elevene ha vanskeligheter med å forholde seg til begrepet fordi det kan bli for abstrakt og utilnærmelig. I en undervisningssammenheng er det derfor viktig å benytte seg av brukbare begreper, altså begreper elever kan forstå og relatere seg til. Definisjoner av samfunnsfaglige begreper er heller ikke nødvendigvis det mest sentrale verktøyet og det vektlegges forskjellig i de to undervisningsoppleggene.

Når det kommer til bruk av eksempler benytter Dembras undervisningsopplegg kun eksempler fra radikal islam. Osloskolens undervisningsopplegg benytter også eksempler fra høyreekstremisme. Eksempelbruken er viktig fordi det sier noe om en indirekte definisjon av fagbegrepene. Hvis eksempelbruken kun er fra en spesifikk radikaliseret gruppe, kan elevene sitte igjen med et unyansert inntrykk av fagbegrepet, og dette kan også bidra til å bygge oppunder en fremmedgjøring av for eksempel muslimer som føler seg stigmatisert.

Jeg har også undersøkt hva slags syn på medborgerskap undervisningsoppleggene fremmer for elevene. Jeg har gjort dette gjennom det teoretiske perspektivet til Westheimer og Kahnes (2004), og deres syn på tre ulike typer medborgere. I analysen fant jeg at det i Dembras undervisningsopplegg er mest fokus på den rettferdighetsorienterte medborger. Det er et spesielt fokus på kritisk tenkning, noe som blant annet demonstreres av at Dembra har viet tre

av sine undervisningsopplegg til å ha et formål om kritisk tenkning i mål for timen. Osloskolens opplegg har også eksempler på kritisk tenkning i sitt opplegg, men bruker mindre av tiden på demokratisk medborgerskap. Synet på den deltagende medborgeren kommer til uttrykk gjennom elevoppgaver om påvirkningskanaler. Synet som er minst direkte representert er den personlige ansvarlige medborgeren. Det finnes likevel noen indirekte referanser til dette synet på medborgerskap, blant annet gjennom en elevoppgave for rådgivning av venner. Dembras fokus på demokratisk medborgerskap kan forklares ut fra dembras formål om å gi elevene ferdigheter innenfor demokratisk beredskap.

Begge undervisningsopplegg presiserer imidlertid at arbeid med forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen er en del av skolens langvarige arbeid med demokratisk medborgerskap, og at det ikke kan gjøres på en enkelt undervisningstime. Dette samsvarer med hva Nilssen (2015) konkluderer med i sin masteroppgave, nemlig at lærerne hun har intervjuet ikke tror at det holder med et undervisningsopplegg i en time eller to for å forebygge ekstremisme, men at det må inngå som en del av det overordnede demokratiserende prosjektets mål.

5.1.2 Implikasjoner for undervisning

Undervisningsopplegg for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme er et relativt nytt fenomen, og det er derfor interessant å reflektere om mine funn kan ha implikasjoner for hvordan man burde undervise om dette temaet.

I analysen fant jeg at de to undervisningsoppleggene vektla forskjellige ting; Dembras undervisningsopplegg hadde en hovedvekt på opplæring av ferdigheter i demokratisk medborgerskap, mens undervisningsopplegget til Osloskolen hadde en hovedvekt av elevoppgavene som handlet om begrepsforståelse. Dette demonstrerer at det finnes forskjellige veier til målet om å undervise for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Dette impliserer at læreren kan benytte sin profesjonelle kompetanse til å selv velge hvilken tilnærming hun synes er best for å undervise om temaet. Slik kan undervisningen rundt forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme tilpasses elevenes nivå, samt relateres til andre temaer i læreplanen. Det var en stor forskjell i hvordan de to undervisningsoppleggene vektla begrepsforståelse, så det kan være nyttig for læreren å reflektere rundt dette.

Under diskusjonen om undervisningsoppleggenes eksempelbruk poengterte jeg viktigheten av at eksemplene kan bidra til å nyansere fagbegrepene, slik at disse kan virke mindre stigmatiserende eller negativt rettet mot en spesiell gruppe. Her er det også rom for å kunne benytte lokale variasjoner, hvis det finnes noen mer «lokale» eksempler. Dette kan bidra til at elevene kjenner seg mer igjen i eksemplene og ikke vil ha et inntrykk av at eksemplene er stereotypiske.

5.1.3 Forslag til videre forskning

Det har vært en spennende prosess å arbeide med temaet radikaliserings og ekstremisme, og underveis i prosessen tror jeg det er naturlig å innse at det er mange tematikker man ønsker å se nærmere på, men som man ikke har mulighet til grunnet oppgavens omfang og avgrensning. Jeg ønsker derfor å foreslå noen tema for videre forskning for eventuelle andre forskere som ønsker å gå dypere inn i tematikken. I dette opplegget har jeg undersøkt hvordan to undervisningsopplegg forsøker å undervise om tematikken radikaliserings og voldelig ekstremisme. I oppgaven har jeg ikke kunnet si noe om hvordan oppleggene brukes i praksis eller hvordan de blir oppfattet. Et fremtidig forskningsprosjekt som tar for seg hvordan elevene oppfatter undervisningsoppleggene hadde derfor vært interessant.

Et annet aspekt som ikke er godt belyst av forskning er skolens meldeplikt og hvordan innføringen av denne kan påvirke forholdet mellom lærer-elev og elevenes ytringsfrihet. Det hadde vært interessant å undersøke om noen elever føler at deres ytringsfrihet begrenses på bakgrunn av at de føler de ikke kan ytre seg fritt ettersom læreren nå i større grad må observere om elevene kommer med ytringer som kan betegnes som radikale eller ekstreme. Det hadde også vært interessant å undersøke hvordan lærerne oppfatter denne rollen, og om de føler at det påvirker tillitsforholdet mellom elev og lærer.

5.1.4 Veien videre

Terror er en av de største fryktene i den norske befolkningen, og er derfor noe som burde være aktuelt å snakke om i skolen. Hvordan vi gjennomfører undervisning om radikaliserings og ekstremisme kan bidra til en større trygghet i samfunnet ved at det kan forebygges terrorhandlinger. Hvis vi ikke lykkes, risikerer vi at undervisningen kan bidra til at elever føler seg utenfor, misforstått og som ikke føler seg som en del av vi-et. Dette er et tema hvor

vi som samfunn og skolen ikke har råd til å mislykkes. Eller som Assidiq & Al-Hussaini skriver:

«Vi har mistet nok ungdommer nå og det er nok familier som sitter knust igjen. Nå er det på tide å få hodet opp av handlingsplanene og sørge for at arbeidet er noe mer enn velmenende ord. Det er på tide å gjøre ord til handling» (Assidiq & Al-Hussaini, 2015).

Litteraturliste

- Ahmed, U. & Nustad, P. (2017). Radikalisering og voldelig ekstremisme. *Dembra*. Hentet 05.03.2017 fra <http://dembra.no/laeringsressurser/?tema=5&skole=false&fane=laermer5&trekk=1>
- Anker., T., & Lippe., M. v. d. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 85-96.
- Assidiq, B.A & Al-Hussaini, F. (2015). Mennesket bak monsteret. *Dagbladet meninger*. Hentet 05.05.2017 fra <http://www.dagbladet.no/2015/03/29/kultur/meninger/bloggen/38455608/>
- Bakke. P. H. (2012). Den vanskelege ekstremismen. *Dag og Tid*. Hentet 23.05.2017 fra <http://old.dagogtid.no/nyhet.cfm?nyhetid=2272>
- Berge, K. L. og Stray, J. H. (2012) (red.). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2011). *The Ignorant Citizen: Mouffe, Ranciere, and the Subject of Democratic Education*. *Stud Philos Education* 30:140-153.
- Bjørge, T. (1997). *Racist and Right-Wing Violence in Scandinavia: Patterns, Perpetrators and Responses*. Oslo: Tano Aschehoug (Doktoravhandling).
- Bjørge, T. & Gjelsvik, I. M. (2015). *Forskning på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme: En kunnskapsstatus*. Oslo: Politihøgskolen.
- Bjørge, T. & Horgan, J. (2009). Kap 1: Introduction. I Bjørge, T. & Horgan, J. (Red.). (2009). *Leaving Terrorism Behind: Individual and Collective disengagement* (s. 1-14). London: Routledge.
- Borum, R. (2011). Radicalization into Violent Extremism II: A Review of conceptual models and empirical research I *Journal of Strategic Security* 4, no 4 (s. 37-62).
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brochmann, G. (2002). Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. I G. Brochmann, T. Borchgrevink & J. Rogstad (Red.). *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- By- og regionforskningsinstituttet & Høgskolen i Oslo og Akershus. (2016). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: Sammendrag av rapporten «Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme – Hva er kommunenes rolle?»* (Rapport nr. 15). Oslo: Allkopi. Hentet 05.04.2017 fra <http://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2016/12/Forebygging-av-radikaliserings-sammendrag.pdf>
- Børhaug, K., Christophersen, J., Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk* (3. utg.). Oslo: Samlaget.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Davies, L. (2008). *Educating Against Extremism*. London: Trentham Books.
- Dembra – Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. (2016a). *Om Dembra*. Hentet 13.02.2017 fra <http://dembra.no/om-dembra/>
- Dembra – Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. (2016b). *Radikaliserings og voldelig ekstremisme: Undervisningsopplegg*. Hentet 13.02.2017 fra <http://dembra.no/laeringsressurser/?tema=5&skole=false&fane=undervisningsopplegg5>
- Dembra – Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. (2016c). *Radikaliserings og voldelig ekstremisme: Undervisningsopplegg: Hva er årsaker til radikaliserings?* Hentet 13.02.2017 fra <http://dembra.no/laeringsressurser/?tema=5&skole=false&fane=undervisningsopplegg5&trek=k=1>
- Dembra – Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. (2016d). *Radikaliserings og voldelig ekstremisme: Undervisningsopplegg: Hvordan påvirke politikk og samfunn? Ikke voldelig aktivisme*. Hentet 13.02.2017 fra <http://dembra.no/laeringsressurser/?tema=5&skole=false&fane=undervisningsopplegg5&trek=k=2>
- Dembra – Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. (2016e). *Radikaliserings og voldelig ekstremisme: Undervisningsopplegg: Fakta og mening*. Hentet 13.02.2017 fra <http://dembra.no/laeringsressurser/?tema=5&skole=false&fane=undervisningsopplegg5&trek=k=3>

- Dembra – Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. (2016f). *Radikalisering og voldelig ekstremisme: Undervisningsopplegg: Argument, usaklighet eller personangrep?*. Hentet 13.02.2017 fra <http://dembra.no/laeringsressurser/?tema=5&skole=false&fane=undervisningsopplegg5&trek k=4>
- Dembra – Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. (2016g). *Den andre siden av historien*. Hentet 13.02.2017 fra <http://dembra.no/laeringsressurser/?tema=5&skole=false&fane=undervisningsopplegg5&trek k=5>
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. (2016). *Befolkningsundersøkelse om risikopersepsjon og beredskap i Norge*. Hentet 03.03.2017 fra https://www.dsb.no/globalassets/dokumenter/nyheter/rapport_bu_2016.pdf
- Fjeldstad, D. (2014). "Kapittel 8: Om verdier, verdibevissthet og verdiavklaringer". I: *Dembra: Lesestykker til bruk mot anti-semittisme, rasisme og udemokratiske holdninger*. Upublisert manuskript.
- Foss, A. B. (2016). Antall fremmedkrigere til Syria drastisk ned: -Det kommer få nye hit. VG. Hentet 31.05.2017 fra <http://www.vg.no/nyheter/utenriks/is/antall-fremmedkrigere-til-syria-drastisk-ned-det-kommer-faa-nye-hit/a/23669335/>
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? - kvalitativ metode*. IJforlaget, Kristiansand.
- Gereluk, D. (2012). *Education, Extremism and Terrorism: What should be taught in citizenship education and why*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn: Ansvar og motsvar*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Justis- og beredskapsdepartementet (06.2014). *Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme*. Handlingsplan. Hentet 23.02.2017 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/6d84d5d6c6df47b38f5e2b989347fc49/handlingsplan-mot-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme_2014.pdf?id=223349

- Justis- og beredskapsdepartementet. (2015). *Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b702f87f25274ea5a55eee0800cd7860/nasjonal-veileder-for-forebygging-av-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme.pdf>
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ljunggren, C. (2014). *Citizenship education and national identity: Teaching ambivalence*. Policy Futures in Education. Hentet 14.11.2015 fra <http://pfe.sagepub.com/content/12/1/34.full.pdf+html>
- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene? *Bedre Skole*, 2015(1), (s. 68-72).
- Maxwell, J.A. (2013): *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Midtbøen, A., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014a). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. (Rapport nr. 10). Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Midtbøen, A., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014b). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: Lærer- og elevperspektiver*. (Rapport nr. 11). Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Nilssen, M. (2015). *Samfunnsfag og ekstremisme: En utforskende studie av hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo: Oslo.
- NRK. (2017a). *Min sønn fremmedkrigeren*. Hentet 21.03.2017 fra <https://tv.nrk.no/program/MDDP12000416/min-soenn-fremmedkrigeren>
- NRK. (2017b). *Jihad – hellige krigere*. Hentet 21.03.2017 fra <https://tv.nrk.no/program/KMTE30000614/jihad-hellige-krigere>
- Nustad, P. (2014). "Kapittel 1: Hva er Dembra?". I: *Dembra: Lesestykker til bruk mot antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger*. Upublisert manuskript. 5-9.
- Nystuen, F. & Eriksson, M. (2016). Det er høyreekstremistene som står for mest vold i Norge. *Dagbladet*. Hentet 23.05.2017 fra <http://www.dagbladet.no/kultur/det-er-hoyreekstremistene-som-star-for-mest-vold-i-norge/63360726>

- Oslo Kommune. (2017). *SaLTo – sammen lager vi et trygt Oslo*. Hentet 19.05.2017 fra <https://www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/prosjekter/salto-sammen-lager-vi-et-trygt-oslo/>
- Oslo Kommune & Oslo politidistrikt. (2017). *Årsmelding 2016 SaLTo: Kriminalitets- og rusforebygging blant barn og unge i Oslo*. Hentet 19.05.2017 fra https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13207863/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Prosjekter/Salto%20-%20sammen%20lager%20vi%20et%20trygt%20Oslo/Salto_arsmelding2016.pdf
- Parker, T & Sitter, N. (2016). The Horsemen of Terrorism – It's Not Waves, It's Strains. *Terrorism and Political Violence*. 28:2. (s. 197-216).
- Politiets Sikkerhetstjeneste. (2016). *Radikaliseringsprosjektets rapport: Hvilken bakgrunn har personer som frekventerer islamistiske miljøer i Norge før de blir radikalisert? Ekstern rapport*. Hentet 01.03.2017 fra http://www.pst.no/media/82236/2016_09_08_radikaliseringsprosjektets-rapport_ugradert.pdf.
- Politiets Sikkerhetstjeneste. (2017a). *Trusselvurdering 2017*. Hentet 25.05.2017 fra http://www.pst.no/media/82648/pst_trusselvurd_2017_no_web.pdf
- Politiets Sikkerhetstjeneste. (2017b). *Barn i ISIL-kontrollerte områder*. Hentet 31.05.2017 fra <http://www.pst.no/blogg/barn-i-isil-kontrollerte-omrader/>
- Rachline, V. K. (2016). Å drepe for Allah: Veien inn i radikalisering – og ut. *Aftenposten Innsikt*, nr. 5. Side 64-65.
- Rapoport, D. (2002). The Four Waves of Rebel Terror and September 11. *Anthropoethics* 8:1. Hentet 01.05.2017 fra <http://www.wrldrels.org/ARTICLES/JIHADISM/Rapoport%20-%20Four%20Waves%20of%20Terror.pdf>
- Regjeringen. (2014). *Hva er radikalisering og voldelig ekstremisme?* Hentet 22.04.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/om-forebyggende-arbeid/hva-er-radikalisering-og-voldelig-ekstre/id663761/>
- Regjeringen. (2016a). *Status for oppfølging av Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme*. Hentet 24.03.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/status-for-oppfolging-av-handlingsplan-mot-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme2/id2519306/>.

- Regjeringen. (2016b). *Radikaliseringsprosessen*. Hentet 22.04.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/begreper-ord-og-uttrykk/radikaliseringstunnellen/id2399043/>
- Regjeringen. (2016c). *Skolen og radikaliseringsprosessen: Skolens oppgaver i arbeidet med å forebygge radikaliseringsprosessen og voldelig ekstremisme*. Hentet 22.04.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/bekymret/skole/id2402545/>
- Reiss, E. (2014). Forebygging og avradikalisering – intervju med psykolog og voldsforsker Ragnhild Bjørnebekk. I *Radikalisering blant unge muslimer i Norge – en antologi*. Oslo: Minotenk: minoritetspolitisk tenketank.
- Samnøy, B. (2015). Bilete av «dei andre» i ei globalisert verd. I K. Børhaug, O. R. Hunnes og Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 103-121). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Sitter, N. (2017). *Terrorismens historie: Attentat og terrorbekjempelse fra Bakunin til IS*. Oslo: Dreyers Forlag Oslo.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2015). *Tekstanalyse: Ei Innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Slettholm, A. (2015). Oslo kommune: Trusselen fra radikal islam er “I stor grad medieskapt”. *Aftenposten*. Hentet 05.04.2017 fra <http://www.aftenposten.no/osloby/Oslo-kommune-Trusselen-fra-radikal-islam-er-i-stor-grad-medieskapt-63675b.html>.
- Solhaug, T. og Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Store Norske Leksikon. (2009). *Ekstremisme*. Hentet 31.05.2017 fra <https://snl.no/ekstremisme>
- Stray, J. H. (2012) «Demokratipedagogikk» i Berge, K. L. og Stray, J. H. (red.). *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 59-76). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2014). Kapittel 38: Skolens demokratimandat. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 651-664) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tomter, Randen & Sandvik. (2014). Skolen skal bekjempe radikaliserings. *NRK*. Hentet 20.05.2017 fra <https://www.nrk.no/norge/skolen-skal-hjelpe-pst-1.11766358>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-02): Kompetansemål etter Vg1/Vg2 i videregående opplæring. Hentet 22.11.2015 fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg1vg2-ividaregaande-opplaering>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 22.11.2015 fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplan og vurdering – to sider av samme sak?* Hentet 30.05.2017 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/presentasjoner/pulje-6/udir-lareplan-vurdering.pdf>
- Utdanningsetaten. (2015). *Radikalisering og ekstremisme: Utdanningsopplegg for samfunnsfag VG1/VG2*. Hentet 20.11.2015 fra <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1329243/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Prosjekter/Salto%20-%20sammen%20lager%20vi%20et%20trygt%20Oslo/3%20Hatkriminalitet%20og%20voldelig%20ekstremisme/Undervisningsopplegg%20SaLTo%20radikalisering%20og%20ekstremisme%2017%20august%202015.pdf>
- Utdanningsetaten i Oslo Kommune. (2016). *Årsberetning 2016*. Hentet 19.05.2017 fra <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1317349/Innhold/Skole%20og%20utdanning/Rapporter%20og%20dokumenter/%C3%85rsberetning%20Utdanningsetaten.pdf>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *I American Educational Research Journal. Volume 41, No 2.* (s. 237-269).
- Yang, M.H, & Damasion, A. (2007). *We Feel, therefore we learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*. *Mind, Brain and Education*, 1:3 10
- Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., & Larsen, L.O. (2007). *Metodebok for mediefag*. Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg 1

Tabell 4.3: Demonstrasjon av utregning for tidsbruk i Osloskolens undervisningsopplegg

Nr	Aktivitet	Hensikt	Kategori	Tidsbruk (i minutter)	% av tid	% av tid sett bort fra introduksjon, pause og avslutning
1	Introduksjon	Hva skal timen handle om og hvorfor dette temaet.	-	5	5.5%	
2	Hva vil det si å være radikal?	Lære betydningen av begrepet radikal	Begrepsforståelse	10	11%	14%
3	Radikal – radikaliserings – voldelig ekstremisme	Vurdere begrepet radikal opp mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Understreke at det ikke er negativt å være radikal.	Begrepsforståelse	10	11%	14%
4	Hva er hatkriminalitet?	Lære definisjonen av hatkriminalitet	Begrepsforståelse	10	11%	14%
5	Hvorfor er hatkriminalitet spesielt alvorlig?	Refleksjon rundt begrepet hatkriminalitet, og hvordan det er relatert til de andre begrepene. Stimulere til egne meninger	Begrepsforståelse 50% Demokratisk medborgerskap: Kritisk tenkning 50%	20	11% 11%	14% 14%

		og moralske vurderinger.				
	Pause			10	11%	
6	Gruppearbeid rundt caser om sinte ungdommer	Skape refleksjon rundt konkrete eksempler. Stimulere og synliggjøre elevenes egne meninger, moralske vurderinger og bevissthet på valgmuligheter.	Begrepsforståelse 66% Demokratisk medborgerskap: 34% Påvirkningskanaler 1/3 av aktivitet 6.	13.5 6.5	15% 8%	20% 10%
7	Oppsummering	Avslutning av timen med avsluttende spørsmål	-	5	5.5%	
Sum				90 minutter	100%	100%

Vedlegg 2

Tabell 4.4: Demonstrasjon av utregning for tidsbruk i Dembras undervisningsopplegg

Hvert nummer representerer her et helt undervisningsopplegg.

Nr	Navn	Aktivitet	Hensikt	Kategori	Tids bruk (i minutter)	% av tid
1	Hva er årsaker til radikalisering?	Hva vil det si å være radikal eller å bli radikalisert? Eksemplifisert gjennom dokumentar.	Reflektere rundt bruken av begrepet radikalisering, og definere begrepet ved hjelp av ulike eksempler. Elevene kan analysere og diskutere forskjellige årsaker til radikalisering.	Begrepsforståelse	120	32%
2	Hvordan påvirke politikk og samfunn – Ikke voldelig aktivisme	Gruppeoppgaver hvor elevene skal finne en sak de ikke er fornøyd med, for så å komme med en konkret plan med tiltak til hvordan de kan lage endring.	Elevene kan presentere minst to ulike demokratiske påvirkningskanaler. Elevene kan utarbeide en plan for hvordan enkeltmennesker kan påvirke samfunnet.	Debokratisk medborgerskap: Påvirkningskanaler	75 min (60-90)	20%
3	Fakta og mening	Elevene skal ta stilling til om ulike utsagn er fakta eller mening	Eleven kan skille fakta og mening, og drøfte glidende overganger mellom fakta og mening.	Demokratisk medborgerskap: Kritisk tenkning	20	5%
4	Argument, usaklighet eller personangrep?	Elevene skal skille mellom argument, usaklighet eller personangrep på et oppgaveark. De skal så argumentere for sitt syn og sine svar.	Elevene kan diskutere forskjellen mellom argument, usaklighet og personangrep.	Demokratisk medborgerskap: Kritisk tenkning, trening i debatt.	30	8%

5	Den andre siden av historien	Undervisningsopplegget går over to timer. I time en skal elevene diskutere en bestemt gruppe mennesker, bydel eller land, for eksempel Iran. De skal begynne med å ha en idemyldring av forkunnskaper. Så skal de utføre nettsøk og se hvordan temaet blir fremstilt i media og så i andre gode oppslagsverk. I time to skal elevene skrive en tekst hvor de undersøker et aspekt av temaet nærmere, som ikke er tatt opp av media. Teksten skal ha minst to kildehenvisninger og litteraturliste.	Eleven kan utføre et informasjonssøk på internett og finne relevant informasjon. Eleven kan vurdere og analysere ulike kilder. Eleven kan reflektere rundt kildebruk og mediers fremstilling av et tema. Eleven kan referere til kilder og skrive litteraturliste.	Demokratisk medborgerskap: Kritisk tenkning og kildekritikk	135 (120 - 150)	35%
Sum					380	100 %