

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5006

Navn: Maria Andersen

Forebygging av ekstremisme i norskfaget En læreplananalyse

Dato: 14.05.2023

Totalt antall sider: 51

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har satt alt jeg har av interesse, fagkunnskap og viljestyrke på prøve. Resultatet er noe jeg både er stolt av og noe jeg har lært mye av. Det er med både lettelse og spenning at jeg nå setter siste punktum. Det har vært utfordrende å finne god forskning på akkurat dette området i norskfaget, og vil med det be om at dette brukes som et utgangspunkt for videre forskning og som et eksempel på viktigheten av å se på de samfunnskritiske temaene vi står ovenfor, i norskfaglig sammenheng.

Denne oppgaven ville ikke blitt til uten min fantastiske veileder Leiv Heming Sem. Takk for alle kritiske blikk på oppgaven, motiverende utfordringer og ærlige, morsomme tilbakemeldinger. Du har vist en enorm evne og engasjement til å både forstå og veilede denne oppgaven.

Like viktig for arbeidet med denne masteroppgaven har den mentale støtten jeg har fått fra familien vært. Takk til de tre fantastiske tantebarna mine Sofie, Liv og Ida som har gitt hodet mitt en pause mellom slagene med lek og moro. Takk til Guro, for fine samtaler og morsomme kurskvelder.

Til sist men ikke minst: Takk til min kjære samboer Alexander, for all yatzy-spilling, pingpong-seiere og for at du alltid tørker tårene mine når jeg trenger det. Takk for alle verdifulle innspill, motiverende ord og kjærligheten du gir selv om du er minst like stressa som meg. Du har vært min favorittperson siden første dagen på studiet, og nå går vi sammen ut herfra som lærere med hver vår master. Jeg er så stolt av deg, og jeg er stolt av oss.

Maria Andersen

Levanger, mai 2023

Sammendrag

Ekstremistisk tankegang er ikke et nytt problem, men det utvikler seg i takt med oss mennesker og utgjør en stor andel av terrortruslene Norge står i. Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvilken handlingsrom læreplanen i norsk har i møtet med forebygging av ekstremisme, og så sette dette i lys av læreplanen i samfunnsfag.

Problemstillingen ble med det:

Hvilke mulighetsrom gir læreplanen i norsk for å forebygge ekstremistiske holdninger?

For å svare på denne problemstillingen er det tre lag med teorier lagt til grunn. Det første perspektivet er teorier rundt norskfagets rom for handling, med fokus på hva norskfaget skal være, skjønnlitteraturens rolle og dybdelæring. Det andre teoretiske perspektivet tar for seg teorier rundt forebygging av ekstremisme, hvor identitetsutvikling og kritisk tenkning er relevante teorier. Det siste perspektivet tar for seg læreplanteori, som vil være grunnlaget for datamaterialet i denne oppgaven.

Studien er gjennomført med en kvalitativ innholdsanalyse, med et hermeneutisk vitenskapelig ståsted. Analysen ble gjennomført ved at jeg leste gjennom læreplanen flere ganger, markerte meg mål, og setninger som kunne omhandle forebygging av ekstremisme, før jeg kategoriserte funnene ut fra fellestrekk.

Funnene i denne masteroppgaven viser at det er stort handlingsrom i norskfaget for å arbeide med dagsaktuelle temaer, og spesifikt forebyggingen av ekstremisme. Norskfaget har en særegen tilnærming til tekst, som gir faget både makt og ansvar til å arbeide i dybden slik at målene i faget blir nådd, og forebyggingen av ekstremisme skjer. De norskfaglige funnene i denne oppgaven viser til tre hovedfunn. Den første er norskfaget som identitetsfag, den andre er fellesskap, kultur og menneskeverd, og den siste er kritisk tenkning og digital dømmekraft. Dette drøftes avslutningsvis i lys av læreplanen i samfunnsfag, som viser at ansvaret for forebygging av ekstremisme også er noe norskfaget må ta ansvar for.

Abstract

Extremism is not a new challenge, but it is developing in step with us humans and constitutes a large proportion of the terrorist threats Norway faces. The purpose of this master's thesis is to examine what room for action the Norwegian curriculum has in dealing with the prevention of extremism, and then put this in the light of the curriculum in social studies. The research question is:

What opportunities does the curriculum in Norwegian provide to prevent extremist attitudes?

In order to answer this question, three layers of theories are used as a basis. The first perspective is theories around Norwegian subjects' room for action, with a further focus on the role of fiction and in-depth learning. The second theoretical perspective deals with theories around the prevention of extremism, where identity development and critical thinking are further relevant concepts. The last perspective deals with curriculum theory, which will be the basis for the data material in this thesis.

The study has been carried out with a qualitative content analysis, with a hermeneutic scientific point of view. The analysis was carried out by reading through the curriculum several times, highlighting points and sentences that could deal with the prevention of extremism, before categorizing the findings based on common features.

The findings in this master's thesis shows that there is considerable room for action in the Norwegian subject to work with current topics, and specifically the prevention of extremism. The Norwegian subject has a distinctive approach to text, which gives the subject both the power and responsibility to work in depth so that the goals of the subject are achieved, and the prevention of extremism takes place. The Norwegian academic findings in this thesis refer to three main findings. The first is Norwegian as an identity subject, the second is community, culture and human dignity, and the last is critical thinking and digital judgement. This is finally discussed in light of the curriculum in social studies, which shows that the responsibility for preventing extremism is also something Norwegian subjects must take responsibility for.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon og bakgrunn	1
1.1 Bakgrunn for valgt tema.....	1
1.2 Begrepsavklaring og perspektiv	2
1.2.1 Ekstremisme	2
1.2.2 Avgrensning og konkretisering av område	2
1.3 Styringsdokumenter	3
1.3.1 Opplæringslova	3
1.3.2 Læreplanens overordnet del	3
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.5 Oppgavens oppbygging.....	5
1.6 Tidligere forskning	5
2. Teoretisk rammeverk.....	7
2.1 Norskfaget	7
2.1.2 Dybdelæring	9
2.1.3 Skjønnlitteratur.....	9
2.2 Forebygging av ekstremisme	11
2.2.1 Identitetsutvikling.....	13
2.2.2 Kritisk tenkning.....	15
2.3 Læreplanteori	17
3. Metode.....	20
3.1 Kvalitativ innholdsanalyse	20
3.2 Datamaterialet	22
3.2 Kvalitet	23
3.3 Validitet.....	24
4. Analysen.....	25
4.1 Identitet og identitetsutvikling i norskfaget	25
4.1.2 Fellesskap, kultur og menneskeverd	26
4.1.3 Kritisk tenkning og digital dømmekraft	27
4.1.4 Timetall	28
4.2 Kort om læreplanen i samfunnsfag	28
5. Drøfting rundt norskfagets plass i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme.....	30
5.1 Identitet og identitetsutvikling	31
5.2 Fellesskap, kultur og menneskeverd	33
5.3 Kritisk tenkning og digital dømmekraft	36
5.4 Læreplanen i norsk (NOR01-06) i lys av læreplanen i samfunnsfag (SAK1001)	39
6. Avsluttende diskusjon og videre forskning.....	41
7. Litteraturliste	43

1. Introduksjon og bakgrunn

1.1 Bakgrunn for valgt tema

Det er snart 12 år siden en høyreekstrem mann tok livet av 69 ungdommer på utøya, og 8 mennesker i Regjeringskvartalet i Oslo (22.juli-senteret, u.å.). For meg, og de fleste jevnaldrende og eldre, føles dette ut som ett ferskt tema som det er åpenbart at de fleste har kjennskap og kunnskap til. Men det er noen år siden hendelsene skjedde, og elevene som nå går på ungdomsskolen var på dette tidspunktet så unge at de ikke husker det. 10.august 2019 drepte en 22 år gammel høyreekstrem mann stesøsteren sin, før han reiste til Al-Noor-Moskeen i Bærum med mål om å drepe flest mulig (Politiets sikkerhetstjeneste, 2020). For ett år siden, 25. juni 2022, ble to menn drept og 20 skadd som følge av skyting mot en bar i Oslo. Politiets sikkerhetstjeneste vurderte denne hendelsen til å dreie seg om ekstrem islamisme (Politiets sikkerhetstjeneste, 2023). Dette er tre eksempler på nære og nyere terrorangrep basert på ekstremistiske holdninger i Norge. Politiets sikkerhetstjeneste har utviklet en skala for vurdering av sannsynligheten for ekstremistiske angrep på norsk jord, som går på en skala fra «svært lite sannsynlig», «lite sannsynlig», til «mulig», «sannsynlig» «meget sannsynlig» (Politiets sikkerhetstjeneste, 2023). I forkant av angrepene i 2011 og 2019 var vurderingen satt til «lite sannsynlig», og i 2022 og per dags dato er vurderingen for terrorangrep fra høyreekstreme og ekstreme islamister satt til «mulig» (Politiets sikkerhetstjeneste, 2011/2019b/2022/2023). Det er liten tvil om at dette er en samfunnskritisk utfordring som må håndteres.

Peder Søbstad skrev våren 2022 en masteroppgave i pedagogikk om skolens og lærerens rolle i arbeidet med å forebygge radikalisering og høyreekstremisme. Intervjuene i denne masteroppgaven viste til at storparten av ansvaret i skolen ofte havnet på samfunnsfaget. Drøftingen viste til at dette ikke nødvendigvis er heldig, fordi norskfaget kan dra sin del med å «presentere elevene for ulik litteratur og på den måten gjøre de i stand til å ta egne valg og tenke kritisk over dette» (Søbstad, 2022). Funnene i masteroppgaven viste til viktigheten av at alle fagområdene drar sin mengde, og dette startet en tanke om norskfagets plass i denne typen forebyggende arbeid. Av etiske og praktiske årsaker ble det fort synlig av vinklingen skulle legges til læreplanen i norsk. I min analyse av læreplanen i norsk vil jeg undersøke om læreplanen i norsk tilrettelegger for arbeidet med denne type aktuelle samfunnskritiske tema, og har valgt å avgrense oppgaven til å omfatte ekstremisme.

1.2 Begrepsavklaring og perspektiv

1.2.1 Ekstremisme

Politiets sikkerhetstjeneste (PST) gir årlig ut en trusselvurdering hvor ulike grupper nevnes, defineres og vurderes. I rapporten utgitt for 2023 definerer PST ekstremisme og radikalisering på følgende måte:

Med ekstremisme mener PST aksept for bruk av vold for å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål. En ekstremist aksepterer bruk av vold, men bruker ikke nødvendigvis vold selv. Radikalisering er en prosess der en person utvikler aksept for eller vilje til aktivt å støtte eller delta i voldshandlinger for å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål. (Politiets sikkerhetstjeneste, 2023).

For arbeidet i denne masteroppgaven med å undersøke læreplanen i norsk sitt forebyggende potensiale vil dette være en relevant definisjon for arbeidet med å forebygge ekstremisme. Analysen vil begrenses til dette, men oppgavens fokus utelukker ikke muligheten for overføringsverdi til andre samfunnsaktuelle tema og problemstillinger.

1.2.2 Avgrensing og konkretisering av område

I en temarapport utgitt av PST i mai 2019 viser de til viktigheten av et godt tverretatlig miljø for å forebygge radikalisering (Politiets Sikkerhetstjeneste, 2019b). Rapporten har et fokus på at flere av de som radikaliseres har utfordringer med psykisk helse, tilpasning, arbeidsledighet og kriminalitet. Dette resulterer i en konklusjon om at skole/utdanning er en av de viktige aktørene i det forebyggende arbeidet (Politiets sikkerhetstjeneste, 2019b). I fagartikkelen «Skolens bidrag til forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme» skrevet av statsviter og professor Claudia Lenz i «Bedre skole», viser Lenz til at skolens primæroppgave og hovedansvar ikke er å risikovurdere eller av-radikalisere elever. Det legges godt vekt på at vi i skolen har et ansvar ut fra mandatet om å være en del av primærforebyggingen – ved å være der for elevene allerede før de står i situasjonene.

1.3 Styringsdokumenter

1.3.1 Opplæringslova

I «Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa», eller «opplæringsloven» herfra, er det spesifikt nevnt hvilke verdier og holdninger skolen skal fremme og hjelpe elevene med å utvikle. I opplæringsloven § 1-1 «formålet med opplæringen» møter vi følgende formuleringer: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» (Opplæringslova, 1997). For min masteroppgave og norskfagets plassering i det forebyggende arbeidet vil §1-1 være særst relevant som grunnlag for å forstå hvilke verdier norskfaget skal fremme, og for hvilke verdier vi ikke skal fremme vil §9A-4 gjelde. I opplæringsloven står det i §9A-4 «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.» (Opplæringslova, 1997). Mobbing, vold, diskriminering og trakassering er faktorer kjent for personer som ligger under skildringen ekstreme og radikale. Dette er også holdninger som alle pedagogisk ansatte i skolen, etter den overordnede delen av læreplanen, skal arbeide for å forebygge.

1.3.2 Læreplanens overordnet del

I læreplanens overordnede del under prinsipper for skolens praksis, og med det gjeldende for læreplanen i norsk, finner vi kapittel 3.1 «Et inkluderende læringsfellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017d). For denne masteroppgaven vil mulighetene som finnes i læreplanen i norsk undersøkes, og med det blir dette utdraget særst relevant: «Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Den overordnede delen utdyper med «De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare» (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Dette legger føringer for at forebyggingsarbeidet i skolen må skje på flere arenaer, i flere fag og i samarbeid med hjemmet, elevgruppene og kollegaer.

Alle faglærere har også et ansvar for å bidra til at elevene lærer seg kritisk tenkning og etisk bevissthet. Kritisk tenkning og etisk bevissthet befinner seg i kapittel 1.3 under den overordnede delen: Opplæringens verdigrunnlag. «Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet.» (Kunnskapsdirektoratet, 2017a). Dette er verdier som skal prege undervisningen og læringsfellesskapet.

Det siste jeg ønsker å trekke frem som relevant for min oppgave fra den overordnede delen av læreplanen, er et av de tverrfaglige temaene. De tverrfaglige temaene skal fagene kunne arbeide med uavhengig av fagtype. Et av de tverrfaglige temaene heter *Demokrati og medborgerskap*. Der står det følgende:

Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet. Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte. (Kunnskapsdirektoratet, 2017b).

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Dette gjør at masteroppgavens problemstilling er:

Hvilke mulighetsrom gir læreplanen i norsk for å forebygge ekstremistiske holdninger?

For å avgrense oppgaven vil jeg primært ha fokus på ekstremisme og radikalisering i læreplanen i norsk. Dette for å overholde omfanget av masteroppgaven, og fremme norskfagets styrker. Jeg vil likevel forsøke å sette funnene i lys av læreplanen i samfunnsfag for å tydeliggjøre mulighetsrommet til norskfaget i arbeidet med forebygging.

1.5 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 gjør jeg rede for bakgrunnen til masteroppgaven, og for temaet i masteroppgaven. Jeg viser til tidligere forskning som er gjort i skolen, og til masteroppgaver hvor lignende temaer er undersøkt. Jeg har også gjort rede for problemstillingens omfang, og begrensninger, og definert enkelte gjennomgående begreper i masteroppgaven.

I kapittel 2 presenterer jeg teoriene lagt til grunn for denne masteroppgaven. Dette inkluderer noen perspektiver på norskfaget, innholdet i norskfaget, teorier rundt skjønnlitteraturens påvirkningskraft, forebygging av ekstremisme i skolen og generelt, identitetsutviklingsteorien til Erik H. Erikson, og teorier rundt utvikling av kritisk tenkning og digital dømmekraft.

I kapittel tre gjør jeg rede for metoden i denne masteroppgaven. Dette vil gjøres ved at jeg først presenterer metoden brukt i denne studien, og gjennomføringen. Metoden i denne oppgaven er en kvalitativ innholdsanalyse gjennomført på læreplanen i norsk. Avslutningsvis vurderer jeg oppgavens kvalitet og validitet.

I kapittel 4 presenterer jeg gjennomføringen av analysen, og analysen i helhet. Denne analysen viste til totalt tre overordna kategorier. Disse kategoriene er «Identitet og identitetsutvikling», «felleskap, kultur og mangfold» og «Kritisk tenkning og digital dømmekraft». Avslutningsvis i analysen presenterer jeg kort læreplanen i samfunnsfag.

I kapittel 5 drøfter jeg funnene fra læreplanen i norsk 10. trinn opp mot teoriene lagt til grunn. Videre setter jeg forsøksvis et lite blikk på læreplanen i norsk i lys av læreplanen i samfunnsfag og teoriene lagt til grunn. Målet med denne delen er ikke å sammenligne men heller for å undersøke om læreplanene kan komplementere hverandre, og hva ved norskfaget som er særegent i arbeidet med forebygging.

I kapittel 6 vil jeg ha en avsluttende sammenfattende diskusjon, hvor jeg samler løse tråder og presenterer refleksjoner og tanker for videre forskning.

1.6 Tidligere forskning

Keith Oatley, professor i kognitiv psykologi, har forsket og publisert artikkel på hvordan skjønnlitteraturen kan påvirke mennesker. Her skriver han blant annet «Literary fiction has been found especially good for improving understanding of other minds, and literary texts have also been found to invite changes in readers' personalities.» (Oatley, 2016). Funnene hans viser med andre ord til at skjønnlitteratur eller litteratur med innslag av fiksjon kan forbedre forståelsen vi har for andres meninger og tanker, og at det kan endre noe i lesernes personligheter. Det er også flere som har undersøkt skjønnlitteraturens plass i de tverrfaglige temaene i læreplanen. I masteroppgaven «Den kan gjøre at det endres noe i en selv» (Grøtheim, 2021), en masteroppgave med fokus på skjønnlitteratur som inngang til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, viser forfatteren til resultater som støtter under det Oatley sier. Lærerne som deltok i masteroppgaven plukker spesielt ut noveller som et fint sted elevene kan lære seg å se andres perspektiver og øve på den kritiske tenkningen.

Oda Okkenhaug undersøkte i sin masteroppgave i likestilling og mangfold «Kunsten å spre ekstrem ideologi» (Okkenhaug, 2021) hvilke tekster som publiseres på nyhetssiden Frihetskamp.net, en nynazistisk nettside eid og driftet av den nordiske motstandsbevegelsen. Denne masteroppgaven gjennomførte retoriske analyser av 24 nyhetsartikler, og konkluderte med at nettsiden arbeider hardt for å fremstå som en vanlig nyhetsside, men de publiserte tekstene er skrevet for å skape splittelse i samfunnet. Som nevnt ovenfor kan skjønnlitteraturen påvirke personligheten til leseren, og om kildekritikken ikke er på plass når elevene leser ulike tekster på nett kan dette påvirke. Medietilsynet ga ut en rapport i 2020 som viser til at 9 av 10 barn og unge mellom 9 år og 18 år, oppdaterer seg på nyheter i sosiale medier – hvor 63% av informantene svarer at nyhetslesingen foregår på det sosiale mediet Snapchat (Medietilsynet, 2020, s.3). I politiets sikkerhetstjenestes nasjonale trusselvurdering for året 2023 skriver de at radikaliserings av både ekstreme islamister og høyreekstremister primært foregår på nett og at ekstrem propaganda, symbolikk og materiale også deles på bilde- og videodelingsapplikasjoner som er populære blant norsk ungdom (Politiets sikkerhetstjeneste, 2023). Målet med å spre propagandaen på nett i form av voldsforherligende ideologi blandet med humor, memer og referanser til spill- og populærkultur er å fange oppmerksomheten til mindreårige og unge voksne på de plattformene der de er aktive (Politiets sikkerhetstjeneste, 2023). I det digitale fora er det forventet at algoritmer i samhandling med budskapene de ulike ekstremistiske organisasjonene ytrer kan skape en radikaliserings, hvor spesielt de som sliter med ensomhet

og psykisk utfordringer er i faresonen. Dette fordi de ekstreme gruppene kan tilby et fellesskap, og en fellesskapsfølelse, som bidrar til at enkeltmennesker blir i nettverket. Fokuset på de digitale arenaene, fellesskap og kritisk tenkning er et premiss for å forebygge ekstremisme og radikaliserings. De ulike ekstremistiske gruppene PST viser til er på hver sin måte på tur ut av det «flest» anser som et godt demokratisk samfunn, og demokratiet trues ifølge PST av dette da det er en trussel for at ekstreme blir radikaliseret (Politiets sikkerhetstjeneste, 2023).

Førsteamanuensis for lærerutdanningen Martin Sjøen har publisert en forskningsartikkel som tar opp problematikken. Resultatene av den forskningen viste til denne anbefalingen: «Our review suggests that educators should approach prevention through humanistic, relational and inclusive pedagogics. However, counter-radicalisation efforts tend to result in the use of «harder» prevention strategies, which can have quite negative impacts on education» (Sjøen, Et al, 2019). Det forebyggende utdanningsperspektivet skolen skal tilby, med relasjonsutvikling og inkludering vil med andre ord være en lønnsom måte å møte elever i faresonen for ekstremisme eller radikaliserings. Dette som motsetning til strengere strategier, og forbud. Perspektivet på forebyggingens rolle i skolen viser seg også som resultat i masteroppgaven «Litteraturens rolle i arbeidet med demokrati og medborgerskap i norskfaget» skrevet av Randi Sikveland Rise i faget norskdidaktikk. Lærerne i studien er opptatt av at opplevelsen av å være en del av et fellesskap som arbeider med demokratiske praksiser, og at skolen er et sted hvor elevene kan erfare tilhørighet, er premisser for opplæringen av demokratiske medborgere (Rise, 2022). For å nå et mål med demokratiske medborgere er studiens lærere enige om at litteraturen i norskfaget i seg selv kan være en viktig inngang, men også ved å jobbe tematisk i norskfaget.

2. Teoretisk rammeverk

2.1 Norskfaget

Førsteamanuensis i litteratur og språk Pål Hamre skiller den norskfaglige kjernen i to emner. Norsk som redskapsfag og norsk som danningsfag (Hamre, 2017). Norsk som redskapsfag handler om den kjernen av norskfaget som er uunnværlig for eleven. Dette er elementer norskfaget må inneholde for at elevene skal bli deltakerkompetente i samfunnet og i

arbeidslivet. Eksempler på elementene omfatter det meste med tekst, lesing, skriving, lytte, forstå og reflektere (Hamre, 2017, s.23). Dette vil med andre ord si de konkrete ferdighetene man trenger for å klare seg. Danningssiden er like viktig men noe mer utfordrende å definere. Hamre viser til utfordringene ved å definere danningssidene av norskfaget fordi danningprosesser er noe som ikke starter ved skolestart og slutter ved skoleslutt – men er en kontinuerlig prosess hele livet. Det er likevel mulig å anse danningssiden i norskfaget som det elevene lærer av verdier, holdninger, og perspektiver fra litteratur hentet fra både fortid og nåtid med størst fokus på den skrevne skjønnlitteraturen (Hamre, 2017, s.29). Det er viktig å ikke se på disse som to motstridene poler, forfatteren gjør det tydelig at ofte kan spenningen mellom disse to ofte utfylle hverandre (Hamre, 2017, s.21). I arbeidet med å undersøke hvordan man kan forebygge ekstreme holdninger kan det være nyttig å stille problemstillingen i lyset av disse to perspektivene. «Reiskapsida og danningssida ved faget kan vere til hjelp i møte med både tradisjonelle og nye emne i norskfaget. Ein kan kanskje sjå det slik at viss eit emne skal vere sentralt i norskfaget, så må det legitimerast opp mot både reiskapssida og danningssida ved faget» (Hamre, 2017, s.22).

Et tredje element funnet i kjernen på norskfaget er perspektivet «norsk som identitetsfag». Dette er et perspektiv som framhever norskfaget som et sentral fag ved utviklingen av elevenes identitet (Bakken, 2020, s.262). Norskdidaktikker Jonas Bakken viser til Jon Smidt og J. A. Appleyard som har forsket på at ungdommer leser både for å finne bekræftelse på egen identitet og utfordre verdensbildene sine. Dette krever videre, ifølge Bakken, to ting som ikke nødvendigvis må ses som separate elementer. For det første må elevene i stor grad få være med på å bestemme hvilke tekster som skal leses, og så må elevene på ungdomstrinnet få lese tekster som beskriver ungdomsliv, og temaer som elever i denne alderen kan kjenne seg igjen i (Bakken, 2020, s.263). Dette kan i norskfaget også arbeides ved at elevene får mulighet til å utvikle evne til å uttrykke seg både skriftlig og muntlig, og med det bygge et stillas rundt elevenes muligheter til å sette ord på følelser, tanker og erfaringer som kan hjelpe dem til å møte en verden som ikke alltid er like god. Dette gjelder både fysisk og digitalt (Ertzeid & Løvland, s.105). Disse tre kjernene i norskfaget kan åpenbart ikke fungere optimalt uten hverandre, og for denne masteroppgaven er det nødvendig å bringe disse tre perspektivene frem, for å forsøke å oppnå en helhetsforståelse av hvordan norskfaget kan forebygges.

2.1.2 Dybdelæring

Temainnganger i norskfaget er et begrep som kom til ved overgangen til fagfornyelsen og som resultat av begrepet dybdelæring. Dybdelæringen innebærer at elevene skal lære på en slik måte at de evner å bruke kunnskapen og erfaringen i nye og større sammenhenger på tvers av fagfelt (Sæther & Melvold, 2020). For å oppnå denne typen dybdelæring kan en inngang for å ivareta flere av perspektivene på norskfaget være tematisk arbeid i norskfaget. Tematisk arbeid i norskfaget vil i stor grad dreie seg om å gå ut fra et spesifikt tema, for eksempel kjærlighet, miljø eller levestandard og arbeide med tekster relevant for temaet på tvers av tid og innhold. Et eksempel på denne typen tema relevant for norskfaget presenteres av Sæther og Melvold med «Ekstremisme, terrorisme og menneskeverd.» (Sæther & Melvold, 2020, s.323). I boken beskrives alternative tematiske undervisningsmetoder for å arbeide med blant annet 22.juli - terroren. Uavhengig av undervisningsmetode stiller boken med en fullside med eksempler på ulike eksempler på relevant litteratur for elevene, og viser til at denne litteraturen sammen kan være med på å utvikle tekstkompetansen til elevene, samtidig som de forstår samfunnets mangfold av tekster og får skape egne tekster. Denne måten å arbeide på kan over tid bistå til at elevene utvikler en helhetlig norskfaglig kunnskap, og oversikt samtidig som de får forståelse rundt begreper, metoder og sammenhenger i faget og mellom ulike fagområder som igjen resulterer i det som kan kalles dybdelæring (Sæther & Melvold, 2020.). Sæther og Melvold viser også til viktigheten av å la elevene være med på å bestemme litteraturen i dette arbeidet, men at dette ikke skal forveksles med at elevene egenhendig skal velge lett og tilgjengelig litteratur. «Læreren må balansere mellom elevenes følelse av mestring og motstand» (Sæther & Melvold, 2020, s.37). Norskklærerrollen er tydelig i denne sammenhengen og denne tilnærmingen vil over tid kunne åpne for større muligheter i norskfaget med fokus på helhetlig undervisning.

2.1.3 Skjønnlitteratur

Filosofen Martha Nussbaum fremmer skjønnlitteraturen som et verktøy i utdanningssystemet for å anvendes til å utvikle demokratiske holdninger, medfølelse og empati blant elevene. Dette mener Nussbaum skal gjøres gjennom å undervise med litteratur som påvirker og

forstyrrer leserens virkelighetsoppfatning (Nussbaum, 1997). Litteraturforsker Per Thomas Andersen trekker frem et liknende perspektiv i et foredrag han holdt på LNU's landsmøte i 2011. Her viser han til begrepene kosmopolitisk empati og demokratisk samfunnsansvar, som noe elevene skal utvikle. Det kosmopolitiske empatiske begrepet beskriver Andersen på følgende måte:

Et kosmopolitisk blikk på litteraturen kan fokusere på en rekke ulike elementer. Estetisk kan det være av interesse å analysere komposisjon og narrativ form, f. eks. med sikte på å undersøke hvorvidt den er flerperspektivisk, og om det kan spores hybriditet i selve skrivemåten. Det vil også være av interesse å analysere fortellerstemmen(e), f. eks. med fokus på fortellerens identitet: Representerer den et "fremmed" blikk på den fremstilte kulturen, eller representerer den egen kultur, er det én eller flere fortellerstemmer, og representerer de eventuelt ulike kulturelle identiteter? Språket vil naturligvis også være et sentralt moment. (Andersen, 2011).

Med andre ord er det en rekke ulike innfallsvinkler representert i litteratur som kan være med på å åpne for en forståelse og utvikle demokratiske holdninger. Det demokratiske samfunnsansvaret (Andersen, 2011) kan kort forklares med den muligheten litteraturen gir til å håndtere emosjonene i litteraturen, reflektere ved dem og utvikle kritiske holdninger til dem. Et eksempel på dette er: «*Emosjoner vedrørende kjønn og kjønnsroller er sannsynligvis blandt de kulturfortellingene som langsomt har endret seg mest drastisk i vår del av verden de siste 40 årene. Litteraturen har spilt en avgjørende rolle*» (Andersen, 2011).

Skjønnlitteraturen i norskfaget er bærer av kultur, og kulturperspektiver. For denne masterstudien legger jeg til grunn norskdidaktikker Jon Smidts syn på kultur som dynamisk og et fellesskapsprosjekt (Smidt, 2018). Smidt viser til at kulturen er noe som forandres ut fra tid og sted, både historisk og tradisjonelt. Skjønnlitteraturen viser oss perspektiver på den tiden de ulike tekstene ble skrevet i, og kan være gode analyse- og sammenligningsobjekter med dagens samfunn. Kultur er et begrep som i utgangspunktet skaper en «oss» og «dem», i «vår kultur» og «deres kultur» (Smidt, 2018, s.99). Kulturformidling er derfor nødt til å behandles på en inkluderende måte, med et ønske om å forstå de andre kulturene, ikke sette «oss» mot «dem» uintensjonelt. I norskfaget vil dette presentere seg som et balansepunkt mellom evnen til å tolerere og respektere, og evnen til å kritisk møte kulturene. Smidt viser til

Sylvi Pennes (2006) forståelse av kulturforståelse, hvor denne handler om «å hjelpe elevene til å se hvordan verden fremstilles på ulike måter gjennom tekstene, og lære elevene til hva slags lesemaater ulike typer tekster legger opp til» (Smidt, 2018, s.102).

2.2 Forebygging av ekstremisme

Ekstremismeforsker J. M. Berger forklarer ekstremisme som et gammelt problem som klarer holde seg moderne i takt med hvordan menneskeheten endrer seg. «Extremist ideologies build on previous ideologies and evolve to fit the times. As human society becomes more complex and interconnected, so too does extremism. Extremism is a socially transmitted disease. Ideologies are transmitted when one person communicates with another. When communication technology changes, extremism changes as well.» (Berger, 2018, s.145). Dette krever at arbeidet med å forebygge ekstremisme også oppdateres kontinuerlig, og følger trendene i samfunnet og blant de unge. Berger baserer det forebyggende arbeidet for ekstremisme på sosial identitetsteori. For Berger går denne ut på at individer er medlemmer i «in-groups» og «out-groups», som skaper en «oss» mot «dem»-holdning (Berger, 2018, s.24). «People who share a common identity may form an identity collective, a group of people who are defined by nation, religion, race, or some other shared trait, interest or concern» (Berger, 2018, s.24). For læreplanen i norsk 10. trinn vil dette være et viktig kulepunkt i drøftingen av hvordan norskfaget kan forebygge ekstremisme, da vi møter og arbeider med ungdommer som er i ferd med å finne egen identitet. Professor Dianne Gereluk støtter Berger i den sosiale identitetsteorien og viser til samme perspektiv når hun snakker om ekstremisme som en trussel for demokratiet: «The artificial creation of dualism between an ‘us’ and ‘them’ scenario does little to foster the dispositions of a democracy» (Gereluk, 2012, s.58). Berger presiserer hvordan dette stiller seg i forhold til ekstremister: «an extremist ideology is a collection of texts that describe who is part of the in-group, who is part of an out-group, and how the ingroup should interact with the out-group. Ideological texts can include a wide range of media types, including books, images, lectures, videos, and even conversations.» (Berger, 2018, s.26). Her nevner Berger et sett med ulike multimodale tekster som kan være med på å påvirke ekstremister, det er derfor viktig å se på hvordan litteraturen kan arbeides med for å bruke den som et middel for å forebygge istedenfor.

Som PST nevner, viser Berge også til at spredning av ekstremistisk innhold i stor grad skjer i sosiale medier, og på nett (Berger, 2018, s.149). Berger mener hovedgrunnene til dette kan deles i tre: «Anonymity», «discovery» og «Physical security» (Berger, 2018, s.149).

Anonymity, eller anonymitet, omfatter at ekstremistiske grupper kan dele propaganda og rekruttere med en begrenset risiko for at identiteten deres vil bli oppdaget, noe som igjen gjør at konsekvensene uteblir (Berger, 2018, s.149). «Discovery» omhandler sosiale mediers evne til å skape ekkokammer. «Extremist recruiting is a game of small percentages. Most extremist movements appeal to small populations, and for violent extremists, the pool is even smaller. Extremists use social media searches, social network analysis, and algorithmically generated recommendations to find these small pools of people efficiently and to empower curious people to make contact with extremist» (Berger, 2018, s.149). Den siste grunnen er «physical security» eller fysisk sikkerhet, og gir en sammenligning av hvordan det var mer risikofyllt å møtes før. Berger forteller at før måtte alle som var nysgjerrige på ekstreme grupper møte personene fysisk, noe som satt personen i fare for å møte en potensielt voldelig person (Berger, 2018, s.149). I dag får ungdommen mulighet til å bli kjent med grupper, og bygge tillitt på nett med potensielle ekstremister før de møtes (Berger, 2018, s.149).

Gereluk (2012) har laget en ti-punkts liste over anbefalinger på forebyggende perspektiver og tiltak til arbeidet med forebygging av ekstremisme i skolen. Ikke alle punktene vil være relevante for denne masteroppgaven, derfor presenterer jeg et utvalg av dem. Den første jeg vil sette fokus på er også punkt en på listen til Gereluk. «Reducing terrorists acts to single narratives and human interest stories does little to understand the circumstances that give rise to and follow up such an event.» (Gereluk, 2012, s.97). Dette vil si at opplæringen og fortellingene som fortelles om ekstremisme, må inneholde mer enn bare å fortelle det. Den andre omhandler at elevene må øve kritisk sans for å skille hvordan ulike medier retorisk forsøker å polarisere mellom grupper (Gereluk, 2012, s.97). Noen av punktene går tett sammen og presenteres samlet. Elevene skal kritisk undersøke hvordan kunnskap er konstruert, og hvordan det skapes et falskt skille mellom oss for å bryte ned stereotyper og minske skillet mellom «dem og oss», dette skal gjøres i samarbeid med perspektiver og i åpne tilrettelagte samtaler hvor de får mulighet til å uttrykke seg (Gereluk, 2012, s.97). De åpne tilrettelagte samtaler skal være en arena der elevene får uttrykke seg, men: open facilitation does not, however, mean that «anything goes» (Gereluk, 2012, s.98). Lærere skal fremme et visst verdigrunnlag i sammenheng med skolen, og dette er verdiene som skal møte den nysgjerrigheten som kan oppstå blant unge. Det siste punktet direkte relevant for denne

studien er «The historical, economic, political and social conditions are essential components in assisting students to get a holistic picture of these issues.» (Gereluk, 2012, s.98). Dette plasserer det forebyggende både i et samfunnsperspektiv men også et historisk og sosialt perspektiv. Avslutningsvis er det to punkter som vil bli vist til i drøftingen for perspektivene på forebygging mellom læreplanen i samfunnsfag og læreplanen i norsk. Dette gjelder «Understanding terrorism requires a self-reflections on how one's own society may incite greater resistance and hostility in potentially increasing extremist thoughts and terrorist activities borth locally and abroad (Gereluk, 2012, s.98).» og «Understanding terrorism requires an examination of foreign policy that affect social and economic conditions in those countries that have incidences of extremist groups and terrorist activities (Gereluk, 2012, s.98).». Det første punktet sikter til at elevene må kunne reflektere rundt hvordan samfunnet møter denne typen utfordringer, og dette har et element av kritisk tenkning i seg. Den andre handler om at elevene må ha en helhetsforståelse for politikk og omstendigheter i land som har forekomst av ekstremistiske grupper og terroraktivitet, og vil være et eksempel på hvordan samfunnsfaget og norskfaget vil kunne trekke ulike aspekter av forebyggingen.

2.2.1 Identitetsutvikling

For å kunne forebygge ekstremisme i norskfaget er det, i henhold til Berger's perspektiver på forebygging av ekstremisme, relevant å se på teorier rundt identitetsutvikling og hvilke deler av elevenes identitet skolen og lærerne er med på å påvirke. Den tyske psykologen Erik H. Erikson dannet i 1968 et begrepsapparat og en teori rundt utvikling av identitet, som er relevant å trekke frem i denne sammenhengen. Denne teorien er basert på menneskers vekst av personlighet og identitet slik den arbeider seg igjennom kriser i ulike stadier, og vokser med forbedret dømmekraft og større evne til å klare seg etter egne standarder og etter samfunnets normer (Erikson, 1968/1992, s.87).

Erikson utviklet begreper rundt åtte stadier for identitetsutvikling fra fødsel, til alderdom. I hver fase av identitetsutviklingen er det en potensiell krise, fordi perspektivet på «selvet» radikalt forandres. Ordet krise stilles her i utviklingssammenheng og betegner ikke en truende katastrofe, men et vendepunkt, en kritisk periode med økt sårbarhet og økte muligheter og derfor kilde til produktiv styrke og feiltilpasninger (Erikson, 1968/1992, s.90). Identitetskriser er et psykologisk aspekt ved det å bli voksen, og dette stadiet ikke kan passeres uten at identiteten finner en form som legger føringer for den neste utviklingsfasen (Erikson,

1968/1992, s.87). Dette legger opp til et perspektiv på identitetsutvikling som en maraton, ikke en sprint, og det er åpenbart et ekstremt viktig perspektiv å studere på flere nivå, men for denne masteroppgaven vil teoriene rundt «ungdomsperioden» være det som er mest relevant for læreplanen 10. trinn, og på grunn av omfanget på masteroppgaven vil det også begrenset til dette.

Ungdomsfasen er fase fem av åtte faser, og dreier seg om tiden rundt puberteten. I denne fasen trenger ungdommene tid til å integrere identitetselementene som nettopp har oppstått i barndomsstadiene, som nå plutselig skal settes i en større sammenheng med samfunnet. Om de tidligere stadiene har bidratt til identitetskriser med behov for tillit til seg selv og til andre, er denne ungdomsfasen designet for at ungdommene ivrig og aktivt skal søke etter mennesker og ideer som det virker meningsfullt å tjene, og vise at man er tillitsfull til disse (Erikson, 1968/1992, s.122). Ungdommene ønsker å få annerkjennelse fra jevnaldrende og fra lærere, og finne meningsfulle måter å leve livet på og i denne fasen står det ideologiske potensialet i et samfunn som en faktor for å påvirke og tiltrekke seg ungdommenes oppmerksomhet, og med det også ekstremistiske holdninger og grupper. Dette søket etter et sted å være i egen identitet, lager også en mulighet for at ungdom faller utenfor (Erikson, 1968/1992, s.122). Inkluderingsperspektivet og fellesskapsfølelsen vil med andre ord være særs relevant for å forebygge ekstremisme, slik at elevene kjenner tilhørigheten andre steder enn i ekstremistiske grupper. Ungdommene speiler seg i andre, for å forsøke å se hvem de er selv (Erikson, 1968/1992, s.125). Hvis eleven føler at den ikke kjenner seg igjen i jevnaldrende og lærere, vil den søke andre steder. I dagens samfunn vil digitale medier også være et sted hvor ungdommen søker bekreftelse på egen identitet og Erikson tydeliggjør at dersom ungdommene søker identitet på feil steder, vil det utvikle seg uheldig og kan danne «klikker» med intolerante og grusomme avvisinger mot andre (Erikson, 1968/1992, s.125). De «andre» baseres på hudfarge, kulturell bakgrunn, talenter, fullstendig bagatelliserende detaljer som påkledning eller gester, et mulig tilfeldig utvalg på hvem som er «innenfor» og «utenfor» gruppen (Erikson, 1968/1992, s.125). Dette er ikke ukjente utgangspunkt for diverse §9-A saker i ungdomsskolen, og det vil være avgjørende å skape rammer for elevene preget av toleranse og respekt for andre. Dersom ungdommen eller eleven får digital bekreftelse på egen identitet er det ikke nødvendigvis tilfeldigheter som avgjør hva ungdommen anser som «innenfor» og «utenfor», for det er nettopp i denne fasen elevene kan påvirkes av ekstrem propaganda på nett.

2.2.2 Kritisk tenkning

Kritisk tenkning er som tidligere nevnt en egen underkategori i den overordna delen av læreplanen, og omfatter med det alle læreplanene i den norske skolen inkludert norskfaget. Samfunnsviter Claudia Lenz definerer kritisk tenkning ut fra ordbok-tolkningen med å kunne skille mellom sant og usant, og mellom det som er galt og rett i ulike sammenhenger (Lenz, 2021). Hans Erik Bugge, førsteamanuensis ved grunnskolelærerutdanningen og deltaker i CLAE-prosjektet, og Alexandre Dessinqué, professor ved literacystudier og prosjektleder av CLAE-prosjektet at viktigheten av kritisk tenkning er voksende i takt med at informasjon spres raskere og raskere. CLAE-prosjektet er et skoleutviklingsprosjekt med samarbeid over flere land, med mål om å finne ut hvordan lærere best kan lære elevene om kritisk tenkning (CLAE, 2023). «Utviklingen av kritisk tenkning er viktig for å kunne møte dette komplekse mediebildet. Radikaliseringsprosesser og tilfeller av politisk vold kan som regel knytter til rask spredning av feilinformasjon eller fake news» (Bugge & Dessinqué, 2022, s.10).

Bugge og Dessinqué viser til et teoriapparat for kritisk tenkning i skolen som de utviklet. Kritisk tenkning er i denne sammenhengen delt i tre sentrale perspektiver hentet fra ulike forskningstradisjoner, men skal ses i sammenheng med hverandre. Den første omfatter «kritisk tenkning som samfunnskritisk bevissthet», og innebærer en sentral ramme for kritisk tenkning hvor «læreren tilrettelegger for et mangfold av kontekster og perspektiver der kritikalitet kan praktiseres og utvikles» (Bugge & Dessinqué, 2022, s.26). Evnen til kritisk tenkning blir knyttet mot samspill mellom elevenes individuelle ferdigheter og elevens miljø og kontekst, hvor kritisk tenkning ikke handler om å lære begreper og fakta, men øke den totale kunnskapen om et tema slik at elevene selv kan ta selvstendige valg og ha bevisste tanker og refleksjoner i møte med ulike ideologiske, politiske og sosiokulturelle kontekster (Bugge & Dessinqué, 2022, s.26). Det neste perspektivet på kritisk tenkning kaller de «kritisk tenkning og behov for dialog og delt autoritet. Denne delen baseres i det store på tankene til pedagog og teoretiker Paulo Freire, hvor mangelen på kritisk bevissthet og kritisk tenkning kan assosieres med mangelen på deltagelse i samfunnet og verden rundt oss. «Demokratiske utdanningssystemer er avhengig av en form for kritisk tenkning knyttet til kritisk pedagogikk, det vil si en praksis der eleven er aktivt involvert i en prosess hvor meninger konstrueres, og

konfronteres med hverandre og hvor nye ideer oppdages» (Bugge & Dessinqué, 2022, s.33). Dette kan være med på å skape det Freire kaller en transitiv bevissthet, hvor evnen til å være mottakelig og vise interesse for andre ideer, meninger og samfunnet rundt kan utvikle mental sjenerøsitet i møtet med andre tankesystemer (Freire, 2013, referert i Bugge & Dessinque, 2022, s.31). Denne typen pedagogisk tilnærming vil være avgjørende for at elevene skal kunne øve opp evner til å oppdage og unngå misvisende eller feil informasjon, og så lenge læreren legger til rette for det har elevene anledning til å utføre sin del. Den delte autoriteten oppfordrer elevene til å gå i dialog med læreren og andre elever, slik at de kan bli bevisst sine egne og andres synspunkter (Bugge & Dessinqué, 2022, s.33). Det tredje og siste perspektivet på kritisk tenkning i utdanningssammenheng er «kritisk tenkning og den evaluerende epistemologien». Den evaluerende epistemologien definerer elevenes evne til egenvurdering og vurdering av egne meninger og egen kunnskap, og sikter med det på en metakognitiv bevissthet» (Bugge & Dessinqué, 2022, s.34). Dette krever at elevene har kunnskap, vet at det eksisterer annen kunnskap om samme tema og videre gjennomfører en aktiv vurdering av sannhet. «Kjernerdimensjonen i dette forstås da som evnen til å skille mellom de subjektive og de objektive komponentene i kunnskapsproduksjonen og i meningsdannelsen (Bugge & Dessinqué, 2022, s.35). Dette både hos seg selv, og hos andre.

En noe nyere og like relevant faktor i arbeidet med kritisk tenkning er den digitale dømmekraften elevene skal utvikle som evne. Digital dømmekraft dreier seg om normene som styrer hva vi gjør på nett, evnen til kritisk refleksjon og det å inneha de riktige holdningene til hvordan man skal interagere i de digitale mediene (Engen, et al, s.19). De «riktige holdningene» må ikke ses på som en kontrast til kritisk refleksjon, men snarere en forlenging av det normative i møtet med den kritiske tenkningen. En definisjon på begrepet digital dømmekraft kan være «Evnen til å vurdere andres og egne handlinger på nettet» (Michaelsen, 2019, s.111). For elevenes del vil dette være en evne som utvikles «gjennom erfaring, til å reflektere, kritisk vurdere, regulere ens handlinger og treffe riktig valg i situasjoner som oppstår på internett» (Engen, et al, s.23). Av disse valgene vil mye av informasjonen de på ulike digitale medier komme i tekstformat – enten multimodalt eller ren tekst. Bill Cope og Mary Kalantzis har utviklet et teoretisk-didaktisk analyseapparat for kritisk tekst, som kan brukes til å undersøke om et tema kan arbeides med i fag. Denne modellen består av fire trinn, og modellen vil vise til trinn som må arbeides med for å oppnå

gode kritiske evner ved hjelp av tekst. De fire trinnene er «å erfare», «å utvikle begreper», «å analysere», og «å anvende» (Ertzeid & Løvland, s.17). Å erfare handler i stor grad i om at elevene skal kunne ytre både det de har erfart, men også erfare nye ting. I denne prosessen er det viktig at elevene får bidra med det de ønsker, og at det er rom for å snakke om alle perspektivene rundt temaet (Ertzeid & Løvland, s.17). Det neste trinnet er «å utvikle begreper» som videre deles i «å utvikle begreper ved å gi dem navn» og «å utvikle begrepsstrukturer» (Ertzeid & Løvland, s.17). Disse må fungere sammen ved at det utvikles et ordforråd for temaet, og at elevene oppdager sammenhenger og nyanser i ulike begreper tilknyttet det samme temaet. Det tredje trinnet er «å analysere», og innebærer at elevene skal få arbeide tett med tekstene de leser og undersøke hvordan de uttrykker mening og tekstens funksjon (Ertzeid & Løvland, s.18). Det fjerde trinnet er «å anvende», som omhandler at elevene får til å overføre kunnskapen med tekstarbeidet til andre ukjente situasjoner, som også kan være konstruert av læreren (Ertzeid & Løvland, s.19).

2.3 Læreplanteori

Læreplanen har en sentral rolle i skolens arbeid med opplæring og utdanning. Tradisjonelt sett har dokumentene lagt føringer for struktureringen av handlinger og aktiviteter gjennom innholdsbeskrivelser og metoder for å organisere og vurdere elevene. Dokumentet fortolkes ut til mål, temaer og fagstoff som elevene skal lære. Dette åpner for fortolkning i flere ledd, og vil være et element for kritikk ved det innhold og mål som er valg, og ikke minst være til gjenstand for endring og fornyelse (Dale, 2009). Berit Karseth fra pedagogisk forskningsinstitutt og førsteamanuensis i pedagogikk Kirsten Sivesind viser til utfordringene all denne tolkningen utgjør: «Siden disse problemområdene forutsetter profesjonelle avgjørelser, har læreplanene lagt til rette for profesjonell autonomi på en rekke områder. Denne autonomien bygger på et premiss om lærerprofesjonens utøvelse av faglig skjønn, hvor lokale forhold gis betydning i praktiske overveielser og valg som fattes.» (Karseth & Sivesind. 2009).

Karseth og Sivesind trekker frem tre hovedtemaer de finner sentrale for forskning innen læreplanfeltet. Det første omfatter læreplanen i et globalt system (Karseth & Sivesind. 2009, s.52). Dette viser til læreplanen som en formidler av global kultur, og forskningsperspektivet er å se læreplanen som en sosial institusjon. Med andre ord vil man se på læreplanen som sosialt konstruert med mål kun for å formidle global kultur. Den andre innebærer differensiering som læreplanens betingelse, og viser til hvordan læreplanen legger opp til differensiering i den norske skolen, basert på for eksempel vurderinger (Karseth & Sivesind. 2009, s.53). Den tredje og mest relevante for min masteroppgave er «læreplanen og det profesjonelle felt», som omhandler de ulike posisjonene og handlingsrommene det gis til lærerne (Karseth & Sivesind. 2009, s.54). Karseth og Sivesind viser til Haft og Hopmanns begrep om lisensiering, som forstås med at lærere er bundet til innhold i faget fra læreplanen, men står fritt til å velge metode selv. Dette betyr at når læreplanene endrer seg vil også lærerne måtte tilpasse seg, og denne endringen er et utgangspunkt for forskning. LK20 er enda relativ ny, og åpner derfor for å undersøke nye problemstillinger og samfunnskritiske temaer i lys av den. Læreplanstudier representerer analyser av samfunns- og mentalitetsendringer som skjer i utdanningsfeltet (Dale, 2009.). For min masteroppgave vil læreplanen forsøksvis vise frem den nye læreplanen i norsk fra et perspektiv som forebygger ekstremisme.

Læreplanteori er essensielt for å tolke og analysere læreplanene slik at de resulterer i utvikling av læreres praksis, og for læreplanteoretiker John I. Goodlad er det et viktig prinsipp at læreplanforskningen også tar utgangspunkt i praksis (Bjørnsrud, 2009). Det praksisnære for denne masteroppgaven er tolkningspotensiale som ligger i læreplanen i norsk, med mål om å forebygge ekstremisme. Teorier rundt læreplaner viser til problemstillinger og temaer som har sammenheng med idegrunnlaget for læreplanen, beslutningsprosesser som har sammenheng med både utforming og gjennomføring av læreplanen, oppfatninger lærerne og andre har av læreplanen, iverksetting eller realiseringen av læreplanen i skolens undervisning og elevens egne erfaringer fra læring i skolen (Bjørnsrud, 2020, s.112). Utdanningsdirektoratet, og Pedagogene Bjørg Brandtzæg Gudem, og Halvor Bjørnsrud viser alle til begrepssystemet til Goodlad når de arbeider med læreplanforskning. Begrepssystemet til Goodlad kan være et redskap for å undersøke læreplanpraksisen sånn den utfolder seg i vår pedagogiske praksis, og

viser til kompleksiteten og mangfoldet i læreplanområde som forskningsområde. (Gundem, 1990).

Utdanningsdirektoratet viser til J. I. Goodlads begreper rundt det konseptuelle system, eller læreplanens fem ansikter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Utdanningsforskeren John Goodlad utviklet i 1979 et begrepssystem for de ulike perspektivene og nivåene læreplanen vises og kan forskes på. Dette består av fem ulike perspektiver, eller ansikter som utdanningsdirektoratet kaller det. Goodlad beskriver selv systemet på denne måten:

By conceptual system, i mean a carefully engineered framework designed to identify and reveal relationships among complex, related interacting phenomena; in effect, to reveal the whole where wholeness might not be thought to exist. Such a system consists of categories abstracted from the existential phenomena. The system is designed to describe and classify clearly identifiable, levels of generality and which can be developed from different perspectives. (Goodlad, 1979, s.19)

De fem perspektivene på læreplanen er etter dette systemet: «The ideological curricula», «The formal curricula», «the perceived curricula», «The operational curricula» og «The experiential curricula».

Det første perspektivet er «The ideological curricula» eller den ideologiske læreplanen. Goodlad tydeliggjør at dette perspektivet kunne blitt kalt «ideational» fordi dette perspektivet tar for seg ideene som ligger til grunn for læreplanen og inkluderer forskning på høringsrunder, innspill og utsagn i forkant av revidering av læreplanen, eller lagingen av en helt ny læreplan. Det andre perspektivet er «the formal curricula» eller den formelle læreplanen (Goodlad, 1979). Den formelle læreplanen er den læreplanen som blir vedtatt og brukt av skoler, og som arbeides med på lokalt nivå på ulike skoler i Norge. I denne masteroppgaven er det også dette perspektivet som er datamaterialet mitt, og det jeg vil legge fokuset på. Det tredje perspektivet er «the perceived curricula» eller den oppfattede læreplanen. Denne inkluderer både hvordan lærerne, foreldre og andre som arbeider med læreplanen oppfatter dokumentet i sin helhet og tolker innholdet i den (Goodlad, 1979). Det fjerde perspektivet heter «the operational curricula» eller den gjennomførte læreplanen.

Goodlad beskriver denne på følgende måte: «what teachers perceive the curriculum of their classrooms to be and what they actually are teaching may be quite different things.» (Goodlad, 1979, s.62). Dette omhandler altså den overgangen fra hva læreren forstår som innholdet i læreplanen og til hva som undervises i klasserommet. Det femte og siste perspektivet er «The experiential curricula» eller den erfarte læreplanen. Den erfarte læreplanen tar for seg hvordan elevene erfarer læreplanen og læreplanmålene når de er på skolen, og når de er ferdig med skolen. For denne masteroppgaven vil den formelle læreplanen både være datamaterialet mitt, og utgangspunktet for perspektiver på forebyggende arbeid mot ekstremisme i norskfaget.

3. Metode

Problemstillingen min tar sikte mot å forstå læreplanen i norsk på en måte som gir spillerom til lærere for å arbeide med samfunnskritiske temaer. Masteroppgaven er en kvalitativ studie som gjennom læreplanen skal svare på problemstillingen, og vil gi meg et utgangspunkt for en helhetsforståelse i arbeidet med forebygging i norskfaget (Larsen, 2012). I dette arbeidet blir min forforståelse for problemstillingen og temaet relevant for analysens mål, og oppgaven vil med det ha en hermeneutisk tilnærming. Helt grunnleggende i hermeneutiske studier er at man har med seg forforståelsen sin, inn i analysen (Høgheim, 2020). Forforståelsen min i denne prosessen er møtet med det samfunnskritiske temaet ekstremisme og den tidligere forskningen nevnt og funnet både før og underveis i analyseprosessen. I en norskdidaktisk sammenheng vil det være nyttig å se på læreplanen i norsk, i lys av læreplanen i samfunnsfag for å se om norskfaget kan bidra i større eller mindre grad i forebyggingsarbeidet og eventuelt hvordan. For å oppnå svar på problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i en kvalitativ innholdsanalyse av læreplanen i norsk med fokus på å forebygge ekstremisme, før jeg drøfter læreplanen i norsk med relevant teori, og avslutningsvis hvordan dette stiller seg i forhold til læreplanen i samfunnsfag.

3.1 Kvalitativ innholdsanalyse

For å besvare problemstillingen vil målet for analysen være å hente ut meningsinnholdet i den formelle læreplanen (Goodlad, 1979), og se spesifikt etter et forhåndsvalgt tema som i denne

masteroppgaven er ekstremisme. Tekstanalyse har hensikt med å identifisere, se sammenhenger og fellestrekk, og se forskjeller i det aktuelle datamaterialet (Larsen, 2012, s.98), og i denne masteroppgaven vil formålet med analysen være å identifisere hvilke deler av i læreplanen i norsk som inneholder mål og emner som kan vise til mulighetene for å forebygge ekstremisme i norskfaget. Dette vil gjøres gjennom en innholdsanalyse. Innholdsanalyser defineres ifølge norskdidaktikker Jonas Bakken (2021) som en metode for å gi en systematisk oversikt over meningsinnholdet i tekstmaterialet, og samfunnsviter Marielle Stigum Gleiss og Elin Sæther definerer innholdsanalyse på følgende måte: «Innholdsanalyse er en samlebetegnelse for forskjellige typer tekstanalyser som er basert på generelle strategier for kvalitativ analyse, hvor man identifiserer noen temaer eller kategorier i tekstmaterialet» (Gleiss & Sæther, 2021, s.136). Dette er en åpen, vid og vag beskrivelse men både Bakken, Gleiss og Sæther er enige om at innholdsanalyse er en åpen analyseform som arter seg på ulikt vis i forskjellige settinger. Gleiss og Sæther tydeliggjør at det sentrale i en god innholdsanalyse er å kombinere relevante teoretiske begreper med tekstmaterialet for å få frem nye sider ved tekstene (Gleiss & Sæther, 2021, s.140). I denne masteroppgaven vil innholdsanalyse vise til hvordan jeg identifiserer de målene og elementene i læreplanen i norsk som kan være med på å forebygge ekstremistiske holdninger og radikaliserings. I min analyse er utgangspunktet en rettet tilnærming, som består av en blanding av induktiv og deduktiv tilnæringsmetode (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Jeg bruker forkunnskapen min til å lage foreløpige kategorier, før jeg åpner for at disse kategoriene kan endre seg og justere seg underveis. For min masteroppgave vil dette gjelde begreper knyttet til å forebygge ekstremisme, hvor det ikke i forkant lages analyseskjema, men heller lar eventuelle skjema oppstå underveis i prosessen.

Det første steget i analysen av denne masteroppgaven var å velge ut de delene av læreplanen jeg ønsket å sette fokus på (Grønmo, 2004). Dette kalles analyseenheter, og er det første tekstmaterialet deles i for å skape oversikt, og en enkel måte å gjøre dette på er å ta utgangspunkt i observerbare formelle trekk ved teksten (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s.310). Denne utvelgelsen og begrensingen ble gjennomført ved at jeg leste gjennom læreplanen i sin helhet flere ganger med problemstillingen i fokus, og markerte ut relevante underkapitler i læreplanen i norsk. Dette ble de lett observerbare temaene som også er læreplanens struktur med underkapitlene «Fagets relevans og sentrale verdier»,

«Kjerneelementer», «Tverrfaglige temaer», «Grunnleggende ferdigheter», og «Kompetansemål og vurdering». På grunn av problemstillingen ble følgende ikke inkludert i denne analysen «grunnleggende ferdigheter», «gyldighet og innføring», «Fagkoder», og «fag og timefordeling». Det neste steget i analysen er å hente ut det meningsbærende i læreplanen ved å lage kategorier og koder (Bakken & Andersson-Bakken s.312). På dette stadiet gikk jeg systematisk gjennom analyseenhetene med markeringstusjer og markerte det jeg anså som relevant for forebyggingen av ekstremisme. Dette ble en runddans hvor jeg underveis i prosessen lot forståelsen min og perspektivene mine utvide seg og begrense seg på ulike vis slik at jeg ikke begrenset eget perspektiv ved å være for ensartet. Dette omhandlet for eksempel identitetsperspektivet som er tydelig tilstede i læreplanen, men som ikke i utgangspunktet var en del av begrepene jeg arbeidet etter. I prosessen ved å markere i læreplanene var fokuset mitt på de forebyggende perspektivene nevnt tidligere utgangspunkt for fargekategorisering. Dette med eksempler som «lesing av skjønnlitteratur», «kritisk tenkning», og «demokratiske holdninger». Underveis i analysen utvidet og endret kategoriene seg, med for eksempel identitet som kategori. På denne måten ble det fort synlig hvilke deler av læreplanen i norsk som kan anvendes for å grunngi og arbeide med forebyggende arbeid av samfunnskritiske temaer som ekstremisme. Jeg presenterer de avsluttende kategoriene i analysens hoveddel. Ved skrivingen av analysekapitlene i denne masteroppgaven ble de ferdigstilte kategoriene dannet ved at jeg gjentatte ganger gikk gjennom kodene og kategoriene jeg hadde dannet for å finne fellestrekk mellom dem, og i forsøk på å strukturere dette presenteres hver kategori ovenfra og ned gjennom elementene «Fagets relevans og sentrale verdier», «Kjerneelementer», «Tverrfaglige temaer», «Kompetansemål og vurdering 10. trinn», og «Timetall».

3.2 Datamaterialet

Læreplanen i LK20 er bygd opp av en felles overordnet del som skal legge grunnlaget for all opplæring i skolen, og denne er uavhengig av fag. Dette er derfor ikke inkludert i analysen, men inkludert i drøftingen. De spesifikke fagplanene inneholder oversikten: «Om faget», med underkategoriene «fagets relevans og sentrale verdier», «Kjerneelementer», «Tverrfaglige temaer», og «Grunnleggende ferdigheter». Læreplanene inneholder også «Kompetansemål», «Vurderingsordning», «gyldighet og innføring», «Fagkoder, «timetall», og «Fag- og timefordeling». Innholdet i disse kategoriene er fagspesifikke, og vil naturlig ikke ha identisk

innhold fra fag til fag. Den kvalitative innholdsanalysen gjennomføres på læreplanen i norsk, før jeg presenterer mål og elementer fra læreplanen i samfunnsfag som er relevant for sammenligningen av hvilken mengde norskfaget skal bidra med forebyggende arbeid.

I dette avsnittet kommer en kort presentasjon av prosessen for selve det analytiske arbeidet jeg har utført. Temaene for disse funnene har jeg kategorisert som «Identitet og identitetsutvikling», «Felleskap, kultur og mangfold», «Kritisk tenkning og digital dømmekraft». Disse kategoriene kom til ved at jeg arbeidet systematisk på tvers av fagbegreper, og læreplanen og forsøksvis plukket ut de forebyggende kjernene norskfaget kan tilby. Konkret kunne jeg for eksempel se det overordna målet om identitetsutvikling, under folkehelse og livsmestring, og se at teorien rundt skjønnlitteratur viste til at arbeidet med dette ville kunne påvirke identitetsutviklingen til elevene. I læreplanen for norskfaget finner vi kompetansemålene som det er forventet og ønsket at elevene skal ha kunnskap i etter endt trinn etter 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn, 10. trinn, Vg2 yrkesfag, Vg1 studieforbereende, Vg2 studieforbereende, Vg3 studieforbereende og Vg3 Påbygg. Fokuset og kompetansemålene for denne masteroppgaven er begrenset til målene for 10. trinn.

3.2 Kvalitet

Som vist tidligere ved de vitenskapsteoretiske betraktningene anser jeg ikke kunnskap som en konstant, men noe dynamisk, dette betyr at begrepet reliabilitet vil bli noe annerledes enn for noen med en naturvitenskapelig tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s.224). Det veien til resultatet, altså valgene, og prosessen for å beskrive hvordan kunnskap blir til er det som må vurderes på en kritisk måte. Denne kunnskapen konstrueres i møte mellom teori og empiri, i møte mellom forskere og lesere/mottakere av forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.220). Ett av spørsmålene som bør stilles er «Hvordan har jeg som forsker påvirket data og funn i studien?» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.220). I denne studien er det ingen tvil om at undertegnede gikk inn med mengder av interesse og noen forkunnskaper, underveis i analysen er det også denne kunnskapen som ligger for grunn til hvilke aspekter som ble plukket ut. Dette kan både være en måte å sikte seg inn til rett teori og rett datasett, men også utelukke/begrense eget synsfelt. Jeg har derfor forsøkt å gjøre analyseprosessen så oversiktlig og gjennomsiktig som mulig, slik at prosessen kan være med på å tydeliggjøre funnene mine

(Grønmo, 2020, s.180). Samtidig som jeg har vurdert læreplanen i norsk fra flere sider, og lagt vekt underveis i analysen på å finne elementer i læreplanen som avviker fra kategoriene jeg analyserte ut, og ved at tekstmaterialet i ettertid ble systematisk drøftet med tanke på alternative tolkningsmuligheter og hindre at tolkningen blir ensidig. (Grønmo, 2020, s.180).

3.3 Validitet

Validitet handler om hvor pålitelig studien er. Dette deles igjen i to deler: indre og ytre validitet. Den indre validiteten omhandler det jeg kommer frem til og de konklusjoner som trekkes er gyldige i virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223). Den ytre validiteten omhandler i hvor stor grad studien er overførbar til andre kontekster enn det som er studert.

Postholm (2018) deler indre validitet inn i to faktorer. Den første handler om i hvor stor grad den virkeligheten jeg forsker på samsvarer med teorier og begreper benyttet i oppgaven. Den andre omhandler hvorvidt jeg har grunnlag for å uttale oss om kausalitet ut fra den studien jeg gjør (Postholm & Jacobsen, 2018, s.229). Den første faktoren vil i min studie være relevant ved at jeg er bevist hvilke begreper jeg bringer inn, og danner underveis, i analysen. Disse begrepene skal være relevant både for datamaterialet, og meningene som ligger bak begreper som etterhvert dannes i analyseprosessen. Begrepene er nødt til å representere virkeligheten i studien godt, og gi leserne mulighet til å se virkeligheten slik den fremsto for forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s.230). Dette er en av årsakene til at jeg presiserer og forklarer gjennomføringen av analysen nøyaktig i metodekapittelet. Til faktor to er kausalitet et begrep man kan definere med: årsak og virkning. Dette vil knyttes til om der er noe i studien som kan gi effekt etter studien. I kvalitativ forskning vil det ikke være mulig å *ikke* tenke kausalt, altså at det kan skje en effekt, men dette betyr ikke at det må skje i alle situasjoner, klasserom eller være en sannhet for alle. I denne studien er det ekstremismeforebygging i læreplanen i norsk som er fokuset, og vil også med det legge opp til at andre kan arbeide ut fra denne masteroppgaven. Det kan sikre den indre validiteten at leseren kan etterspore prosessen og vurdere om den kan overføres til egen praksis (Nilsen, 2012, s.137).

Ytre validitet eller overførbarhet er noe studien min sikter mot å oppnå. Dette omhandler i hvilken grad det som er studert kan overføres til andre områder som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). I min studie vil dette gjelde spesifikt dersom analysen av

læreplanen i norsk kan brukes til å sette fokus på andre samfunnskritiske dagsaktuelle temaer. «De aller fleste forskningsprosjekter har – implisitt eller eksplisitt – en intensjon om å være gyldige utover akkurat de man har studert. Hvis de ikke hadde det, hadde det ikke vært noen særlig vits i å diskutere forskningen med andre enn de som den direkte angikk» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). Dette åpner igjen for å utforske videre, innenfor læreplanen i norsk, hvor jeg enda anser det som et fag med mye ubenyttet potensiale.

4. Analysen

Jeg startet analysen med «Om faget» og arbeidet gjennom undertema for undertema. I *Fagets relevans og sentrale verdier* fant jeg totalt tre kategorier for arbeid med å forebygge ekstremisme i norskfaget. Det finnes totalt seks *kjerneelementer* i norskfaget, og disse er: «Tekst i kontekst», «Kritisk tilnærming til tekst», «Muntlig kommunikasjon», «Skriftlig tekstsaking», «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold».

Kjerneelementene ble kategorisert på samme måte som «fagets relevans og sentrale verdier», og med dette ble deler av innholdet i tre av kjerneelementene relevant for denne oppgaven: «tekst i kontekst», «kritisk tilnærming til tekst» og «språklig mangfold». Av de tre mulige *tverrfaglige temaene* ble deler av alle tre tatt i bruk når denne delen av analysen skulle gjennomføres. Disse er «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». Under kompetansemålene i norsk (NOR01-06) for 10. trinn fant jeg 7 av 16 kompetansemål som kan kategoriseres til arbeidet med å forebygge ekstremisme. Alle kompetansemålene starter med følgende setning: «Mål for opplæringen er at elevene skal kunne», deretter presenteres det i listeforamt.

4.1 Identitet og identitetsutvikling i norskfaget

Allerede i første setning i fagets relevans og sentrale verdier framhever læreplanen i norsk norskfaget som «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette setter et fokus på norskfaget som identitetsfag som følges opp i de tverrfaglige temaet folkehelse hvor «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring.» (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Kjerneelementene følger opp identitetsfokuset med at elevene skal ha «innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Læreplanen i norsk har et stort fokus på lesing, litteratur og ulike sjangertyper som viser seg med ulike tilnæringsmåter. For arbeidet med identitetsutvikling og identitet for å forebygge ekstremisme er det særlig tre kompetansemål som peker seg ut. Det første målet handler om at elevene skal «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette målet omhandler ikke direkte identitet men oppfordrer til variert litteratur som åpner for flere innganger både når det gjelder elevenes identitetsutvikling, men også kulturforståelse. Det neste kompetansemålet relevant for identitet er at elevene skal kunne «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Her er det tre forebyggende perspektiver å trekke frem: utvikle evnen til å sammenligne og tolke, utvikle evnen til å se tekst ut fra historisk kontekst og til egen samtid, og et knippe varierte presiserte sjangertyper, og et begrep med «andre tekster» som åpner for multimodale teksttyper og internettsjangeren. Det siste målet relevant for identitet er at elevene skal kunne «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon.» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette målet åpner for at innholdet i de valgte tekstene må inneholde varierte hovedpersoner som ungdommene kan kjenne seg igjen i og utfordres av.

4.2 Fellesskap, kultur og menneskeverd

Som jeg var delvis inne på i temaet identitet er det skjønnlitterære perspektivet i norskfaget sterkt. Under fagets relevans finner vi at lesingen av skjønnlitteratur «skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Disse sentrale verdiene er tydeliggjort både i overordnet del og formålsparagrafen, og fremmer demokrati og medmenneskelighet. Kjerneelementene følger opp med at elevene skal lese for «å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette beveger det skjønnlitterære arbeidet i norskfaget over på fellesskap, mangfold og respekt for andre. I det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap tydeliggjøres det at «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler

forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver.» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Utvidelsen av perspektiver og evnen til å kunne forstå, tolerere og respektere andre menneskers synspunkter er egenskaper som kan være ett nyttig verktøy for det forebyggende arbeidet mot ekstremisme. Elevene skal også ha evnen til å uttrykke seg muntlig og skriftlig for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer noe som grunnis i at det er viktig for å håndtere relasjoner og for deltagelsen i et sosialt fellesskap. Som en forlenging av dette finner vi også i de tverrfaglige temaene at elevene skal «utvikle muntlig og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser.» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Et kompetansemål kan knyttes direkte til denne mangfolds-kategorien: «Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Språk er uten tvil en av de viktigste faktorene for kommunikasjon, og vil i denne sammenhengen åpne for at elevene også skal undersøke digitalt språk, og forskjeller i kommunikasjoner. Dette kan knyttes til kompetansemålet «Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer.» (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

4.3 Kritisk tenkning og digital dømmekraft

Det er et stort fokus på kritisk tenkning og digital dømmekraft i læreplanen i norsk totalt. Norskfaget skal i utgangspunktet styrke elevenes evne til kritisk tenkning, og elevene skal opparbeide seg en evne til å reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Under kategorien tverrfaglig demokrati tydeliggjøres hvordan dette skal foregå: «Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytere gjennom refleksjon, dialog og diskusjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). En del av denne jobben er at elevene skal vise at de kan bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder i egne tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Å finne kilder på en kritisk måte, og kunne henvise til egne troverdige kilder er en evne som er et kjernepunkt for arbeidet med å utvikle kritisk tenkende medborgere, og for å forebygge ekstremistisk påvirkning på nett. Denne kompetansen er relevant for elevenes digitale dømmekraft, hvor de skal opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. Et kompetansemål viser direkte til den digitale dømmekraften ved at elevene skal kunne: «utforske og vurdere hvordan digitale medier

påvirker og endrer språk og kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). En siste faktor som setter vekt på den kritiske tenkningen i faget er at elevene i standpunktvurderingen sin blant annet skal vurderes «på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning i ulike sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

4.4 Timetall

Læreplanen i norsk på ungdomstrinnet skal fordele 398 timer fra 8.trinn til 10.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

4.5 Kort om læreplanen i samfunnsfag

Læreplanen i samfunnsfag er bygd opp etter samme struktur som læreplanen i norsk med unntak av kjerneelementer hvor det er 5 istedenfor 6 og med annet innhold. Det er også 19 kompetansemål istedenfor 16. Formålet med disse avsnittene er ikke å gi en fullstendig presentasjon av læreplanen i samfunnsfag, eller å analysere den. Formålet er å få frem de sidene av planen jeg anser som relevant for temaet ekstremisme, uten videre å fortolke den ut i elementer. Målene og perspektivene presentert under er hentet ut etter jeg analyserte læreplanen i norsk, og jeg har benyttet det samme teoretiske utgangspunktet for å hente ut i samfunnsfagplanen. Dette kan både åpne og begrense informasjonshenting. Dette vil derfor bli nærere rent avskrevet enn analysen av læreplanen i norsk ble, og presenteres etter strukturen i læreplanen.

De mest sentrale verdiene i samfunnsfag sammen med kjerneelementene i faget omfatter etter dette temaet at elevene skal bli «deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). De skal få utforske egen identitet og bygge verdier som toleranse, likeverd og respekt. Av de fem kjerneelementene er det kun fire jeg anser at man kan benytte i arbeidet med å forebygge ekstremisme. Disse inkluderer følgende formuleringer: «De skal også kunne vurdere om kildene er pålitelige og relevante», «Elevene skal analysere hvordan makt og maktrelasjoner har virket og virker inn på ulike forhold i samfunnsfaget. De skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere over hvorfor menneskene har gjort og gjør ulike valg.», «Elevene skal få erfaring

med demokratiet i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming.» «Elevene skal få innsikt i hvordan mennesker utvikler identitet og tilhørighet, og hvordan de samhandler med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). De skal forstå hvorfor mennesker søker sammen i samfunn, og hvordan identitetsutvikling og fellesskap påvirkes av geografiske, historiske og nåtidige forhold (Kunnskapsdepartementet, 2019b). «Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette.» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Faget skal bidra til at elevene utvikler kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper. Faget har med andre ord en del vekt på demokrati og demokratiske prinsipper, som følges opp i de tverrfaglige temaene sammen med fokus på mangfold og identitet. «I samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene skal bli bevisst på sin egen identitet og identitetsutvikling og forstå individet som en del av ulike fellesskap. Innsikt i hvordan relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre, også digitalt, er en del av kompetansen i faget. [...] Faget skal også bidra til å skape forståelse, respekt, og toleranse for mangfold og andres verdier og livsvalg, og det skal gi perspektiver på hva et godt liv kan være.» (Kunnskapsdepartementet, 2019b), «I samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser. Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Læreplanen i samfunnsfag har kompetansemål etter 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn. Dette betyr at sluttkompetansen etter endt 10. trinn er totalen av det elevene skal lære i samfunnsfag. Følgende mål er hentet ut fra læreplanen 10. trinn for arbeidet med å forebygge ekstremisme og radikalisering (Kunnskapsdepartementet, 2019b):

- 1 Vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår
- 2 Drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger
- 3 Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges

- 4 Reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold
- 5 Reflektere over hvordan identitet, selvbilde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og presentere forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser
- 6 Utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over hvordan digital deltakelse og samhandling påvirker formen på og innholdet i samfunnsdebatten

For standpunktvurderingen skal læreren «planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Læreplanen i samfunnsfag på ungdomstrinnet har 249 timer fordelt fra 8. til 10.trinn.

5. Drøfting rundt norskfagets plass i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme

For drøftingsdelen av denne masteroppgaven vil målet være å svare på problemstillingen i oppgaven, og bestillingen under problemstillingen: Problemstillingen for denne masteroppgaven er: *Hvilke mulighetsrom gir læreplanen i norsk for å forebygge ekstremistiske holdninger?* Hvordan stiller norskfaget seg spesifikt i forhold til læreplanen i samfunnsfag ved det forebyggende arbeidet av ekstremisme. I analysen av læreplanen i norsk viste flere elementer seg som mulige å legge til grunn for arbeidet med for å forebygge ekstremisme. Drøftingsdelen struktureres ved å først vise til opplæringslova og overordnet del, før jeg drøfter hovedfunnene i analysen i strukturen analysen ble presentert.

Avslutningsvis vil jeg kort sette perspektiv på arbeidet med forebygging av ekstremisme i norskfaget ved å se på hvordan læreplanen i samfunnsfag og læreplanen i norsk kan utfylle og overlape hverandre. Dette vil fungere som en del av den oppfattede læreplanen fra mitt perspektiv, og gjennom drøftingen vil jeg problematisere ulike innganger til forebyggende arbeid i norskfaget. Den første bemerkningen jeg ønsker å gjøre er at noen kompetansemål og elementer kan nå flere av kategoriene jeg har analysert. Læreplanen som dokument er vel gjennomarbeidet og har flere meningsbærere i samme setningene, som vil si at selvom noe er plassert under «identitet» her, ville det også kunne vært plassert under «fellesskap» ved en annen tolkning.

Opplæringen i skolen skal ta utgangspunkt i loven. I paragraf 1-1 i opplæringsloven er det tydeliggjort at «opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkjemåte.» (Opplæringslova, 1997). Dette er en del av det som danner grunnlaget for læreplanene som undervisningspersonalet må forholde seg til i skolen. For temaet forebygging av ekstremisme i skolen vil det også være verdt å nevne paragraf 9A-4 «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.» (Opplæringslova, 1997). Den overordna delen av læreplanen har tatt disse lovene og skrevet dem om til konkrete innholdselementer. «Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Den overordna delen viser også til ulike verdier som er essensielt for elevene å utvikle i løpet av tiden i skolen. Et av disse, som også videre vil bli et sentralt begrep for drøftingen min, er «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Bestillingen som dette underkapittelet utgjør i læreplanen hentes også igjen i læreplanen i norsk i ganske stor grad. Den lyder at «Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Utviklingen av kritisk tenkning er høyst relevant for det tverrfaglige målet demokrati og medborgerskap. Opplæringen i skolen skal fremme demokratiet, og hjelpe elevene respektere grunnleggende demokratiske verdier som respekt, toleranse og ytringsfrihet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Mulighetene og behovet for å arbeide med samfunnskritiske temaer er med andre ord godt nedfelt i de styrende dokumentene i skolen. Videre skal vi se konkret på funnene fra analysen av læreplanen i norsk.

5.1 Identitet og identitetsutvikling

Fokuset på norskfaget som et identitetsfag er synlig i store deler av læreplanen i norsk. I fagets relevans nevnes begrepet «Identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019a), og i de tverrfaglige temaene nevnes spesifikt skjønnlitteraturen som inngang til å «bekrefte og utfordre elevenes selvbilde» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I perspektiv av Jonas Bakkens teorier om norsk som identitetsfag går disse elementene av læreplanen i norsk godt overens med fokuset på identitet. Appleyard (Bakken, 2020, s.23) har forsket seg frem til at

ungdommer leser både for å finne bekreftelse på egen identitet, og for å få utfordret verdensbildet sitt, noe som vil kunne resultere i å bekrefte eller utfordre selvbildet til elevene. For å tydeliggjøre identitetsutviklingens perspektiv i denne norskfaglige kjernen kan forskningen til Appleyard ses i sammenheng med Eriksons teorier rundt identitetsutvikling. Ungdomsfasen er ment for å være et sted hvor ungdommene skal søke etter mennesker og ideer det virker meningsfullt å tjene (Erikson, 1968/1992, s.122), og med det perspektivet kan vi som norsklærere tilby flere perspektiver på ulike identitetsroller og livssituasjoner, gjennom variert litteratur. Kjerneelementene er det som spesifiserer hva norskfaget skal fokusere på i alt arbeid med kompetansemålene i faget. «Kjerneelementene utgjør det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med» (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s.51). For identitetsutviklingen skal elevene få en helhetsforståelse rundt egen identitet, og denne helhetsforståelsen skal samhandle med kultur, språk, og åpne for forståelse for menneskene i det flerkulturelle samfunnet vi lever i (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Berger viser til at ekstremistiske ideologier er en samling med tekster som definerer hvem som er «innenfor» gruppen og hvem som er «utenfor» gruppen (Berger, 2018, s.26). Fra et norskdidaktisk standpunkt vil det med det være en fordel å tilby elevene et alternativ til dette – altså et bredere perspektiv på hvem som er «innenfor», og begrense eller kanskje eliminere tilsynelatende tilfeldige grupper «utenfor». Ved å arbeide for å eliminere «in-groups» og «out-groups», mener Gereluk at vi kan fremme demokratiet, og forebygge ekstremisme (Gereluk, 2012, s.58). Appleyard tydeliggjorde at for at elevene skal få utfordret verdensbildet sitt og utviklet identiteten sin så krever det spesifikt to ulike typer norskdidaktiske litteraturtilnærminger. Dette består av tekster elevene og ungdommene får velge selv, og tekster som elevene kan kjenne seg igjen i (Bakken, 2020, s.23). Dette er perspektiver norskfaget kan se på som relevant for kompetansemålet «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon.» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette er et kompetansemål jeg anser det som nødvendig for elevene å arbeide med både ved selvvalg av litteratur, men også ved at norsklæreren finner litteratur og hjelper elevene med å utforske den. Den selvvalgte litteraturen kan være med på å åpne for at elevene leser, undersøker og snakker om litteraturen med andre medelever og lærere som igjen kan føre til at elevene føler bekreftelse, og finner et sted i seg selv og samfunnet elevene kan være. Ut fra Eriksons identitetsutviklingsteori er det i denne fasen det er viktigst at ungdommen finner de riktige ideologiske retningene, for det er her samfunnsspørsmål og ideologiske spørsmål står mest i fokus (Erikson, 1968/1992, s.122). Litteraturen læreren velger må være av den typen skjønnlitteratur som kan utfordre elevene, enten på kulturperspektiver, identitetsperspektiver,

normer og lignende, slik at elevene får anledning til å utforske og reflektere rundt egen og andres identitet. Denne søken fra elevene etter bekreftelse på egen identitet er det jeg anser som viktigst at vi som norsklærere hjelper elevene med å utforske via skjønnlitteraturen, og møter elevene på i samtaler, i arbeidet med forebygging av ekstremisme i norskfaget. Etter Eriksons identitetsutviklingsteori er det nettopp i møte med avvisning, og ved at omgivelsene radikalt forsøker å begrense utviklingsformene til eleven, at eleven vil gjøre motstand i form av å legge all energi i å være på «den andre siden» (Erikson, 1968/1992, s.123). Dersom eleven i denne sårbare fasen søker til sosiale medier for bekreftelse, vil eleven kunne møte de tekstene som Berger beskriver som varierte multimodale tekster på nett, med ekstrem propaganda (Berger, 2018, s.26). I et perspektiv hvor litteraturen kan påvirke er det særegent viktig for norskfaget at norsklærere innehar kunnskapen om makten skjønnlitteraturen kan ha i et klasserom. Et kompetansemål som ytterligere understreker litteraturens plass i norskfaget er at elevene skal «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Ved at elevene utvikler evner til å reflektere over formål, innhold og virkemidler i tekster med ulikt språk og ulik kulturell bakgrunn vil de i større grad kunne utvikle forståelse for hvilke typer tekster de leser, dette være seg på nett eller ikke.

5.2 Fellesskap, kultur og menneskeverd

Norskfaget skal gi elevene mulighet til å «reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Disse sentrale verdiene er tydeliggjort både i overordnet del og i formålsparagrafen, og fremmer blandt annet demokratiske holdninger, og medmenneskelighet. Nussbaum peker på skjønnlitteraturen som et verktøy for å arbeide med utviklingen av demokratiske holdninger, medfølelse og empati hos elevene (Nussbaum, 1997). Dette beveger oss inn i danningssiden av norskfaget, hvor man anser norskfaget som et fag med makt til å påvirke og lære elevene verdier, holdninger og perspektiver, gjerne gjennom skjønnlitteratur fra nåtid og fortid (Hamre, 2017, s.29). Kjerneelementene følger opp dette i norskfaget med at elevene skal lese for «å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Her tydeliggjør Nussbaum at dersom litteraturen skal påvirke må det være planlagt undervisning

med litteratur som både påvirker og forstyrrer leserens virkelighetsoppfatning (Nussbaum, 1997).

Denne virkelighetsoppfatningen og innsikten i andres tanker krever åpenbart et identitetsutviklingsperspektiv, men i denne formen kan vi kalle det direkte sosial identitetsutvikling. Etter Eriksons identitetsteori finner vi at i denne ungdomsfasen som elevene er i, vil de andre rundt eleven være relevant for utviklingen av egen identitet. Eleven vil speile seg i andre, for å få klarhet i egen identitet og søke bekreftelse fra både jevnaldrende og lærere (Erikson, 1968/1992, s.125). Det er derfor viktig at elevene får arbeide med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i norskfaget. Der skal elevene «lese skjønnlitteratur og sakprosa som gir innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer, for å utvikle forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Erikson tydeliggjør videre at dersom ungdommene ikke får søke og utforske identitet på steder de kan kjenne seg igjen vil det utvikle seg uheldig og det første steget mot grupperinger med «oss» og «dem» utvikles (Erikson, 1968/1992, s.125). De som faller utenfor «oss» og inn i «dem» er ofte basert på tilfeldige utvalgte kriterier som hudfarge, klesstil, personlighetstrekk eller annet. Utviklingen av perspektiver og evnen til å kunne forstå, tolerere og respektere andre mennesker og andre kulturer er å anse som et nyttig verktøy i å forebygge ekstremisme gjennom norskfaget. I norskfaget kan dette arbeides med ved å arbeide etter Sylvi Pennes møte med kulturforståelse. Sylvi Penne (2006) sin ramme for kulturforståelse, handler om «å hjelpe elevene til å se hvordan verden fremstilles på ulike måter gjennom tekstene, og lære elevene til hva slags lese måter ulike typer tekster legger opp til» (Smidt, 2018, s.102). Dette vil innebære å lese varierte tekster felles, og øve elevene til å snakke om tekstene slik at de kan ytre forståelsen sin. For ved å kunne snakke rundt de ulike kulturperspektivene vil fordommer kunne brytes ned og respekt for mangfold og mennesker bygges opp.

Evnen til å kunne ytre seg muntlig og skriftlig er en egen kjerne i norskfaget. Norskfaget er i stor grad et kommunikasjonsfag. For å håndtere relasjoner og for deltagelsen i sosiale fellesskap, skal elevene i norskfaget utvikle evnen til å uttrykke seg både muntlig og skriftlig (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Ved å arbeide i norskfaget med å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig, vil vi også gi elevene evne til å sette ord på følelser, tanker og erfaringer som videre kan hjelpe dem med å møte en verden som ikke alltid er like god (Ertzeid & Løvland, s.105). Dette tydeliggjøres i de tverrfaglige temaene ved at elevene skal

«utvikle muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette vil i et forebyggende perspektiv i norskfaget si at elevene er avhengig av denne evnen for å kunne utvikle seg som medborgere, og for å kunne ta avstand fra ekstremistiske grupper. Norskfaget har et særegent ansvar for å hjelpe elevene med å øve på å ytre seg om ulike emner og i ulike skriftlige og muntlige situasjoner slik at elevene kjenner en trygghet i egen kommunikasjon. For forebyggingen av ekstremisme i norskfaget nevner Gereluk at elevene må øve opp en kritisk sans for å skille hvordan ulike medier retorisk forsøker å polarisere mellom grupper (Gereluk, 2012, s.97). Dette vil si at elevene også må klare å skille ulike retoriske virkemidler, og selv inneha ferdighetene til å oppdage ulik retorikk i ulike skriftlige og muntlige tekster.

Et av kompetansemålene i NOR01-06 krever at elevene skal «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette kan og bør arbeides med på forskjellige måter, men en av inngangene er å arbeide med et kosmopolitisk blikk på litteratur. «Et kosmopolitisk blikk på litteraturen kan fokusere på en rekke ulike elementer, for eksempel fortellerstemme med fokus på om det er et «fremmed blikk» på den fremstilte kulturen» (Andersen, 2011). Videre forteller Andersen at språk er noe det kan være særdeles relevant å fokusere seg inn mot i arbeidet med litteratur. I dette arbeidet vil norsklæreren bare begrenses av egen fantasi, og jeg anser det som en forebyggende faktor dersom både fysiske språk i Norge, men også digitale språk utforskes og løftes frem. Ved å undersøke og forstå hva språket er, og hvilke holdninger språket møtes med vil elevene stille sterkere rustet i møtet med ekstreme holdninger. Elevene skal også «Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer.» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette krever i norskfaget at elevene kritisk undersøker hvordan kunnskap er konstruert og hvordan det skapes et falskt skille mellom oss, for å bryte ned stereotyper og minske skillet mellom «dem og oss». Dette skal gjøres i samarbeid med ulike perspektiver, men også i åpne tilrettelagte samtaler som for eksempel planlagte diskusjoner, muntlige presentasjoner eller fagsamtaler hvor de får mulighet til å uttrykke seg (Gereluk, 2012, s.97). De åpne tilrettelagte samtalene skal være en arena der elevene får uttrykke seg, men: open facilitation does not, however, mean that «anything goes» (Gereluk, 2012, s.98). Lærere skal fremme et visst verdigrunnlag i sammenheng med skolen, og det er

disse verdiene som skal møte den nysgjerrigheten som kan oppstå blant unge i samtalene i norskfaget (Gereluk, 2012, s.78).

Metodene og teoriene lagt til grunn for drøftingen i norskfaget krever at elevene må gå i dybden av tekster, holdninger og norskfagets mål i sin helhet. Dybdeløring er et begrep som innebærer at elevene evner å bruke kunnskapen og erfaringen de har fått norskfaget, i nye og i større sammenhenger på tvers av fag og ut i resten av verden (Sæther & Melvold, 2020). En inngang til dybdeløring i norskfaget er å arbeide tematisk. Sæther og Melvold viser til et konkret eksempel på dette, i arbeidet med å forebygge ekstremisme i norskfaget, i boka si «Temainnganger til norskfaget». Temainngangen for dette spesifikke temaet er «Ekstremisme, terrorisme og menneskeverd» (Sæther & Melvold, 2020, s.323). For dette temaet tilbyr boken en rekke ulike litteratur med ulike metoder for å arbeide i helhet med temaet, og tydeliggjør at jo større mengde av tekstene elevene leser jo større forståelse for ulike perspektiver kan dannes. Over tid vil denne måten å arbeide tematisk på gradvis utvikle en sterk norskfaglig kunnskap, samtidig som de får forståelse rundt sentrale begreper, metoder og sammenhenger i faget og muligheten til å bruke forståelsen utenfor norskfagssituasjonen (Sæther & Melvold, 2020.). Gereluk hadde som sitt første punkt på forebyggende arbeid i skolen at for å arbeide med å forebygge ekstremisme, at det ikke er nok å bare fortelle om ekstremister, eller terrorangrep, men elevene må få anledning til å forstå både det historiske rundt dette, og hva som gjør at noen tar sånne valg (Gereluk, 2012, s.97). I dette dybdearbeidet åpner flere tekster for at elevene kan få denne helhetsforståelsen av temaet, og deretter kritisk kan reflektere rundt temaet. Det vil også åpne for at elevene kan være med på å velge tekster fra listen, og Sæther og Melvold tydeliggjør viktigheten av dette. De tydeliggjør også at elevene skal få være med å bestemme, men dette må ikke anses som synonymt med at elevene kan lese hva de vil, «Læreren må balansere mellom elevenes følelse av mestring og motstand» (Sæther & Melvold, 2020, s.37). På denne måten kan også norsklæreren sikre seg at en viss mengde perspektiver på ekstremisme blir gjennomgått og forstått.

5.3 Kritisk tenkning og digital dømmekraft

Norskfaget, sammen med samfunnsfaget, har tradisjonelt sett hatt ansvaret for arbeidet med å øve elevene på å henvise til kilder, og kildekritikk (Bjarnø et al, 2017, s.201). Selv om dette er noe læreplanen nå legger opp til at alle fag skal arbeide med, har norskfaget likevel stort

ansvar for å «styrke elevenes evne til kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Elevene skal i forlenging av dette reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har (Kunnskapsdepartementet, 2019a). For å opparbeide seg evnen til kritisk tenkning har Bugge og Dessinque utviklet et teoretisk-praktisk verktøy for arbeidet med temaer hvor målet er at elevene skal utvikle denne evnen. Dette består av tre perspektiver hvor den første er «kritisk tenkning som samfunnskritisk bevissthet» (Bugge & Dessinque, 2022, s.26).

Den samfunnskritiske bevisstheten krever at norsklæreren legger opp til at elevene får utforske et mangfold av kontekster og perspektiver som er mulig å arbeide kritiskalt med. (Bugge & Dessinque, 2022, s.26). Bugge og Dessinque tydeliggjør at dersom målet er et demokratisk utdanningssystem så er kritisk tenkning i kombinasjon med kritisk pedagogikk essensielt, og elevene må oppleve en praksis hvor meninger konstrueres, konfronteres og nye ideer oppdages (Bugge & Dessinque, 2022, s.33). Med denne pedagogiske tilnærmingen vil premissene være lagt for at elevene kan oppdage og unngå misvisende og feil informasjon. For norskfaget vil dette rent eksplisitt kunne skje i litterære samtaler, diskusjoner rundt litterære verk og ved at elevene får anledning til å tolke tekster ved hjelp av analytiske fagbegreper. Dette bringer inn det andre perspektivet til Bugge og Dessinque: Delt autoritet. Den delte Autoriteten fordrer at elevene går i dialog med medelever og lærer, slik at de kan bli bevisst sine egne og andres synspunkter (Bugge & Dessinque, 2022, s.33). Dette er både etter Eriksons identitetsteori noe elevene er interessert i, og etter kompetansemålene tidligere nevnt noe elevene skal bli gode på i norskfaget. Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap nevner kritisk arbeid med tekst og kritisk tenkning på følgende måte: «Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytere gjennom refleksjon, dialog og diskusjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Et siste perspektiv på kritisk tenkning i skolen omhandler den evaluerende epistemologien. Den evaluerende epistemologien definerer «elevenes evne til egenvurdering og vurdering av egne meninger og egen kunnskap, og sikter med det på en metakognitiv bevissthet» (Bugge & Dessinque, 2022, s.34). Dette krever i norskfaget at elevene har kunnskap om ekstremisme, vet at det for andre eksisterer annen kunnskap og aktiv vurderer hva som er sant av dette. «Kjernerdimensjonen i dette forstås da som evnen til å skille mellom de subjektive og de objektive komponentene i kunnskapsproduksjonen og i meningsdannelsen (Bugge & Dessinque, 2022, s.35). Norskfaget har et eget mål om at

elevene skal kunne med å finne troverdige kilder, og kildeføre disse riktig. Dette krever at elevene aktivt søker en sannhet, og vurderer den.

En felles faktor Bugge og Dessinque, PST og ekstremismeforsker Berge viser ved ekstremisme og kritisk tenkning er digitale og sosiale medier. PST presiserer at radikaliseringsprosesser og rekruttering i stor grad foregår på nett, og at «ekstrem propaganda, symbolikk og materiale også deles på bilde- og videodelingsapplikasjoner som er populære blant norsk ungdom» (Politiets sikkerhetstjeneste, 2022). Bugge og Dessinque tydeliggjør at «Utviklingen av kritisk tenkning er viktig for å kunne møte dette komplekse mediebildet. Radikaliseringsprosesser og tilfeller av politisk vold kan som regel knytter til rask spredning av feilinformasjon eller fake news» (Bugge & Dessinque, 2022, s.10). Ekstremismeforsker Berge viser til at ekstremisme utvikler seg i takt med samfunnet, og teknologien og «As human society becomes more complex and interconnected, so too does extremism.[...] Ideologies are transmitted when one person communicates with another. When communication technology changes, extremism changes as well.» (Berger, 2018, s.145).

Ett av kompetansemålene som er inngang til å arbeide med nettopp dette er målet der elevene skal kunne vise at de kan bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder i egne tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette fordi jakten etter sannhet på et stort internett er en omfattende oppgave, og elevene trenger verktøy for å få dette til. Denne kompetansen er relevant for elevenes digitale dømmekraft, hvor de skal opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Digital dømmekraft handler i det store om normene som styrer hva vi gjør på nett, evnen vi innehar til kritisk refleksjon og holdningene vi har i møte med de digitale mediene (Engen, et al, s.19). En klar definisjon på begrepet digital dømmekraft er: «Evnen til å vurdere andres og egne handlinger på nettet» (Michaelsen, 2019, s.111). Dette er en evne som må øves «gjennom erfaring, til å reflektere, kritisk vurdere, regulere ens handlinger og treffe riktig valg i situasjoner som oppstår på internett» (Engen, et al, s.23).

Ekstremismeforsker Berger har tre hovedgrunner han presenterer til hvorfor ekstremisme spres så lett på nett. Den første omhandler anonymiteten, som gjør at ekstremistiske grupper kan dele innhold ukritisk på nett anonymt og med det er sannsynligheten for å bli oppdaget være liten (Berger, 2018, s.149). Den andre er den evnen sosiale medier har til å skape ekkokammer, som trekker oss inn og holder oss på de sidene av nettet som bekrefter det vi i

utgangspunktet tenkte (Berger, 2018, s.149). Eriksons identitetsteori viser til at dersom ungdommen ikke får bekreftelse på egen identitet i menneskene rundt seg, vil ungdommen søke andre steder. Om ungdommen har fått digital bekreftelse på egen identitet er det ikke nødvendigvis tilfeldigheter som avgjør hva ungdommen anser som «innenfor» gruppen og «utenfor» gruppen, for det er nettopp i denne fasen elevene kan påvirkes av ekstrem propaganda på nett. Dette gir ekstremistene anledning til å nå elever som kanskje er nysgjerrige, ved å konsekvent nå dem via algoritmer på vanlige sosiale medier - apper som ungdommen bruker daglig. Et av kompetansemålene i norskfaget omhandler at «elevene skal utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette er et mål som kan være aktuelt for å nå elevene der de er i sin digitale verden, og hjelpe dem utvikle den kritiske sansen rundt språk og kommunikasjon. Den siste grunnen til Berger er fysisk sikkerhet. Det er langt mindre risiko for ekstremistiske grupper å nå ut til unge, og det er langt mindre risiko for de unge å nå ut til de ekstremistiske gruppene i dag, enn det var tidligere (Berger, 2018, s.149).

Totalt sett er det en rekke innfallsvinkler og mål som skal nås i norskfaget rundt den kritiske tenkningen, og den digitale dømmekraften. Det som setter et siste sterkt perspektiv på viktigheten av arbeidet med akkurat denne evnen er hvordan elevene skal vurderes. Etter standpunktvurderingen i norskfaget 10.trinn skal elevene vurderes «på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning i ulike sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Forståelse, refleksjon og kritisk tenkning er sentralt igjennom hele faget.

5.4 Læreplanen i norsk (NOR01-06) i lys av læreplanen i samfunnsfag (SAK1001)

Ansvarer med å forebygge ekstremisme og arbeide med samfunnskritiske temaer må i henhold til PST omfatte hele samfunnet og skolen som en helhet, ikke et spesifikt fag. Dette betyr at alle fag må dra sin mengde. I masteroppgaven til Peder Søbstad er det fremmet perspektiver om at samfunnsfaget er det faget det arbeides mest med å forebygge ekstremisme. Om vi ser igjennom læreplanen i samfunnsfag er det ingen tvil om at det finnes flere relevante mål for arbeidet med å forebygge i faget. Målet med denne masteroppgaven har aldri vært å verken ta ansvar fra samfunnsfaget, eller forsøke å pirke i læreplanen i samfunnsfag for å heve norskfaget. Drøftingene i masteroppgaven du nå leser forsøker å fremme et perspektiv på at norskfaget kan bidra i større grad ved det forebyggende arbeidet,

større enn det undertegnede først antok ved oppgavens begynnelse. Det gjenstår likevel et perspektiv norskfaget skal drøftes ut fra i denne masteroppgaven, og det er i lys av læreplanen i samfunnsfag. Samfunnsfaget har totalt fått utdelt 249 timer som skal fordeles på tre år fra 8. trinn til 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Norskfaget har fått utdelt over 100 timer mer med 398 timer fordelt på samme tidsspenn som samfunnsfaget. Dette i seg selv gjør norskfaget til et av de største fagene, og vil i seg selv åpne for at arbeidet med å forebygge ekstremisme kan få den tiden det trenger.

Læreplanen i norsk og læreplanen i samfunnsfag er i utgangspunktet fagspesifikke og vil naturlig inneholde en rekke ulikheter. Det er likevel flere punkter hvor begreper og metoder overlapper, og eksempler på steder hvor samfunnsfaget og norskfaget kan utfylle hverandre og hvor norskfaget egenhendig kan bidra. Begrepene identitetsutvikling, kritisk tenkning, fellesskap og demokrati er sentrale verdier uavhengig hvilken av planene vi ser på. I norskfaget ordlegges temaet identitet med at norskfaget er *sentralt for identitetsutviklingen* til elevene, og følger opp dette med et skjønnlitterært perspektiv. I læreplanen i samfunnsfag skal elevene *få mulighet til å utforske sin egen identitet*. I samfunnsfagplanen vektlegges og gir mulighet for at *elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere*. I norskfaget skal faget *styrke elevenes evne til kritisk tenkning*. Denne kritiske tenkningen går igjen i den overordnede delen av læreplanen og det skaper en helhet i at dette nevnes som sentralt for fagene i både samfunnsfag og norsk. Gereluk trekker frem at for å forstå terrorisme kreves det en refleksjon rundt hvorvidt samfunnet kan og forsøker stimulere til større motstand og fiendtlighet i potensielt økende ekstremistiske tanker og terroraktiviteter både lokalt, og internasjonalt (Gereluk, 2012). Et samfunnsfaglig kompetansemål som omhandler dette er at elevene skal kunne «Drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger» (Kunnskapsdirektoratet, 2019). Dette vil kunne styrkes ved den norskfaglige innfallsvinkelen ved kritisk tenkning. Kritisk tenkning i norskfaget omhandler å møte det språklige og tekstene på en konstruktiv måte, hvor både tekstmaterialet i seg selv skal tolkes, men også hvor teksten kom fra. Ett annet forebyggende punkt Gereluk trekker frem er et mål som passer best å inkludere under læreplanen i samfunnsfag. «Understanding terrorism requires an examination of foreign policy that affect social and economic conditions in those countries that have incidences of extremist groups and terrorist activities» (Gereluk, 2012, s.98). Elevene kan arbeide direkte med dette enten ved målet om makt eller ved kompetansemålet «Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere

over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Dette krever likevel at elevene tilegner seg en evne til å reflektere og ytre seg rundt ekstremisme, noe jeg anser som en norskfaglig disiplin etter drøftingen. Norskfaget er i en unik posisjon hvor tolkning av tekster, kommunikasjon og kritisk tenkning skal fungere sammen, og det vil med det være særs relevant å trekke frem dette i arbeidet med forebygging av ekstremisme. Målet for forebyggingen er likevel at den totale summen av læreplanene skal være nok. «The historical, economic, political and social conditions are essential components in assisting students to get a holistic picture of these issues.» (Gereluk, 2012, s.98). Denne helheten som Gereluk fremmer i forebyggingen av ekstremisme er ikke mulig å oppnå dersom kun et fag arbeider med forebygging. Norskfaget har en posisjon som kan tilby flere av disse perspektivene rundt kultur og det menneskelige, og sammen med samfunnsfagets arbeid rundt politikk og historie, vil disse fagene kunne utfylle hverandre godt i det forebyggende arbeidet.

Standpunkt karakteren i både norsk og samfunnsfag har individuelle krav for vurdering. Likevel er det en konkret likhet som jeg anser som viktig å trekke frem i vurderingsarbeidet. Både læreplanen i samfunnsfag, og læreplanen i norsk har følgende krav til lærere i faget: «Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). For å nå dette spesifikke vurderingskriteriet men jeg at norskfaget både åpner for, og krever at, elevene får mulighet til å utforske de ulike aspektene presentert i drøftingen.

6. Avsluttende diskusjon og videre forskning

I arbeidet med å analysere og drøfte mulighetsrommet læreplanen i norsk gir til forebygging av ekstremistiske holdninger har jeg møtt flere innganger enn jeg selv forventet. Det er ingen tvil om at læreplanen i samfunnsfag legger konkrete mål og føringer til grunn for det forebyggende ansvaret skolen har. Dette utelukker likevel ikke det faktum at samfunnsfag er et mye mindre fag i timer enn norskfaget, og at viktigheten av å undersøke om det er mulighetsrom for å arbeide med forebygging i norskfaget understrekes av dette. Norskfaget

har en særegen posisjon i arbeidet med å forebygge nettopp fordi norskfaget som disiplin møter sannhet på en kritisk måte. Eksempler på dette er hvordan læreplanen i norsk har som kjerne å møte, undersøke og reflektere rundt et mangfold av tekster, øve opp kommunikasjon, og gi elevene rom for å utvikle identiteten sin i denne prosessen. Skjønnlitteraturens påvirkningskraft skal ikke undervurderes i dette arbeidet, og bør benyttes bevisst som et verktøy i arbeidet med å utvikle elever som er trygge i egen identitet slik at de ikke søker til ekstreme grupper for bekreftelse på identiteten. Norskfaget har god anledning til å arbeide med variert skjønnlitteratur, og viktigheten av å bevege seg mellom sjangre, og i multimodale tekster tydeliggjøres av PST når de framhever at radikaliserings i stor grad skjer på populære apper og nettsider for ungdom. I arbeidet med kritisk tenkning og digital dømmekraft har norskfaget et uvurderlig ansvar og mulighet for å lære elevene opp til å finne troverdige kilder, referere på rett måte og med det selv kunne kritisk bedømme det de møter på nett. Det er lettere, ifølge ekstremismeforsker Berger, for de ekstreme å gjemme seg på nettet nå enn det har vært før, og dette krever at norskfaget tar skikkelig ansvar i denne opplæringen slik at norskfaget best mulig ruste elevene til å møte alt som er på nettet på egenhånd.

Potensialet for forebyggende arbeid i norskfaget er enda et stort felt med flere inngangsvinkler som ikke er undersøkt enda. For min oppgave ble det synlig at det var flere innganger enn jeg i utgangspunktet så for meg, fordi kjernen i norskfaget er omfattende. Videre forskning på temaet kan være både viktig og fruktbart for norskfaget. Det er nesten ingen veg man kan gå som vil være feil i arbeidet med å utforske norskfaget gjennom andre perspektiver, men jeg anser spesifikt to forskningsinnganger som særdeles spennende etter arbeidet med denne masteroppgaven. Mitt første forslag tar utgangspunkt i en norskdidaktisk masteroppgave, hvor målet vil være å undersøke gjennomføring av forebygging i norskfaget. Dette kan gjennomføres kvalitativt ved å utvikle eget undervisningsprosjekt, eller ta utgangspunkt i temainngangene til Sæther og Melvold, og studere om man kan observere noen utsagn, eller effekter av undervisningen. Dersom man ønsker å utvikle et eget undervisningsopplegg anser jeg det som fruktbart å ta utgangspunkt i drøftingen min, og begrense seg ut fra omfanget på studien. Mitt andre forslag til videre forskning er en kvalitativ intervjustudie av norsklærere som har hatt uttalte ekstreme elever i klasserommet, med mål om å finne ut hvilke metoder og innganger læreplanen i norskfaget legger opp til de benyttet seg av i møtet med disse elevene.

7. Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). *Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?*. Norsk læreren, 2(11).
<https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Bakken, J. (2020) *Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære?*. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>
- Berger, J. M. (2018) *Extremism*. Massachusetts Institute of Technology.
- Bjarnø, V., Gievær, T. H., Johannesen, M., Øgrim, L. (2017) *Didaktikk (3.utg.)*. Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021) *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen(LK20)*. Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. (2009) *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal.
- Bratberg, Ø. (2021) *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bugge, H, E & Dessinqué, A. (2022) *Å tenke kritisk sammen – kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Critical Literacies and Awareness in Education (2023) *What is CLAE*. <https://clae.no/what-is-clae/>.
- Dale, E. L. (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, B.K. Giæver, T.H. & Mifsud, L. (2021) *Digital dømmekraft*.(2.utg). Gyldendal.
- Erikson, E. H. (1992). *Identity. Youth and Crisis*. (Brun, B. Overs.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1968).
- Ertzeid, I & Løvland, A. (2023) *Skaperglede i norskfaget*. Universitetsforlaget.
- Fondevik, B & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps og danningsfag*. Samlaget.
- Gereluk, D. (2012) *Education, Extremism and terrorism : What should be taught in citizenship education and why*. Bloomsbury publishing Plc.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

Grøtheim, S, I. (2021). «Det kan gjøre at det endres noe i en selv» En studie av skjønnlitteraturen som inngang til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i norskfaget på ungdomsskolen og videregående skole. [Masteroppgave. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU open.

Gundem, B.B (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Universitetsforlaget.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. Dale, E.L.(RED.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplanen i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>.

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). Overordnet del – Kritisk tenkning og etisk bevissthet. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?kode=nor01-06&lang=nob>.

Kunnskapsdepartementet. (2017b). Overordnet del – Tverrfaglige temaer: Demokrati og medborgerskap. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?kode=nor01-06&lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017c). Overordnet del – Tverrfaglige temaer. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017d). Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?kode=nor01-06&lang=nob>.

Larsen, A.K. (2012). *En enklere metode*. Fagbokforlaget.

Lenz, C. (2021) *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.

Lenz, C. (2021) *Skolens bidrag til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-bidrag-til-forebygging-av-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/>.

Mediehuset. (September 2020) *Barn og medier 2020 nyhetsvaner Delrapport 9*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200930-delrapport-9-nyhetsvaner-barn-og-medier-2020.pdf?fbclid=IwAR2tZfzNx-oKefnuDpwsSbWdgLx7ocLNnhY7Fi2dRSaWQaiMuYWb0QVqtn4> .

Michaelsen, A. S. (2019). *Det digitale klasserommet – Utnytt mulighetene*. Cappelen Damm.

Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Nussbaum, M. (1997). *Poetic justice*. Beacon press.

Oatly, K. (2016). *Fiction: Simulation of social worlds*. Trends in cognitive sciences. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>.

Okkenhaug, O. (2021). *Kunsten å spre ekstrem ideologi: En retorisk analyse av Den nordiske motstandsbevegelsens nyhetsartikler på Frihetskamp.net*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Politiets sikkerhetstjeneste. (2011). *Nasjonal trusselvurdering 2011*. <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2011/>.

Politiets sikkerhetstjeneste. (2019a). *Nasjonal trusselvurdering 2019*. <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2019/>.

Politiets sikkerhetstjeneste. (2022). *Nasjonal trusselvurdering 2022*. <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/ntv-2022/>.

Politiets sikkerhetstjeneste. (2023). *Nasjonal trusselvurdering 2023*. <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/ntv-2023/>.

Politiets sikkerhetstjeneste. (2019b). *Temarapport: Hvilken bakgrunn har personer i høyreekstremer miljøer i Norge?*. (17/12585-16). PST. https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/temarapport_pst_-hvilken-bakgrunn-har-personer-i-hoyreekstremer-miljoer-i-norge.pdf

Rise, R.S. (2020) *Litteraturens rolle i arbeid med demokrati og medborgerskap i norskfaget*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Duo UiO.

Sjøen, M, M & Jore, S, H. (2019) *Preventing extremism through education: Exploring impacts and implications of counter-radicalisation efforts*, Journal of beliefs & values, 40:, 269-283. DOI: 10.1080/13617672.2019.1600134.

Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid – scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.

Sæther, V. & Melvold, A. (2020) *Temainnganger til norskfaget*. Fagbokforlaget.

Søbstad, P. (2022) *Forebygging av radikaliserings og høyreekstremisme i den norske skolen: En kvalitativ studie av skolens og lærerens rolle i forebyggingen av radikaliserings og høyreekstremisme*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.

Utdanningsdirektoratet. (2012) *Økt kompetanse – bedre læring. En analyse av innholdet i opplæringsstilbudene i strategien «kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere»*. [Forskningsartikkel, Oxford research]
https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf .

22.juli-senteret. (u.å). *Terrorangrepet 22.juli 2011*. Hentet 9.mai fra <https://www.22julisenteret.no>.