

**«Ekstreme islamister er muslimer, men
veldig få muslimer er ekstreme islamister»**

En analyse av lærebøker for ungdomstrinnet i
samfunnsfag

HANNA TERJESEN WINTHER
GINA SKRETTING FURRE

VEILEDER
Irene Trysnes

Universitetet i Agder, 2024
Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å se på hvordan radikaliserings og ekstremisme presenteres i lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet. Metodisk har vi benyttet en kombinasjon av kvalitative og kvantitative tilnærminger, der tematisk analyse har gitt innsikt i presentasjoner og innhold, supplert med opptelling av oppgaver og bilder. Problemstillingen som er utforsket i oppgaven lyder som følger:

Hvordan og i hvilke sammenhenger presenteres radikaliserings og ekstremisme i lærebøker for ungdomstrinnet i samfunnsfag?

Vi har sett på hvordan og i hvilke sammenhenger det presenteres for elevene, samtidig som vi også har sett på hvordan innholdet samsvarer med føringene vi finner i gjeldende læreplan, som er Kunnskapsløftet 2020. Læreplanen legger føringer for vår valgte tematikk, samtidig som den er åpen, hvilket stiller store krav til lærebokforfatterne når det gjelder valg og fravalg av fagstoff. Det er imidlertid to relevante hendelser som spesifikt nevnes i læreplanen, nemlig terrorhendelsen 22.juli og holocaust. Vi finner at disse hendelsene gjennomgående er utfyllende tematisert i læreverkene. Et svært sentralt, og interessant funn, er imidlertid hvordan læreverkene presenterer terrorhendelsen 22.juli for elevene. Her finner vi en tendens til nordisk eksepsjonalisme, og til dels ubalanserte perspektiver, særlig, sammenlignet med andre terrorhendelser utenfor Norge som blir tatt opp i lærebøkene. Tilsvarende fremstilles norske nazister under andre verdenskrig som ofre, i motsetning til dagens ekstreme grupper som ganske gjennomgående defineres som terrorister.

Vi finner videre at de delene av læreplanen som er mer åpne blir tematisert i variert grad, og læreverkene vektlegger dette ulikt. Ut fra våre funn, er det lite som tilsier at det er vektlagt progresjon mellom bøkene. Et sentralt funn er at mye av innholdet er lagt til 10.trinn, og vi vil argumentere for at det hadde vært en fordel om elevene ble introdusert for og lærte om tematikken på et tidligere tidspunkt. Bøkene presenterer årsakssammenhenger til at mennesker blir radikaliserings og gjennomfører ekstreme handlinger, samt et forebyggingsfokus for å unngå ekstreme holdninger og handlinger, hvilket er i tråd med kompetansemål i samfunnsfag.

Forord

For snart fem år siden startet vi på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder, og nå ser vi oss tilbake og lurer på hvor årene ble av. Tiden på universitetet har vært både lærerik og minnerik, og vi sitter igjen med stor takknemlighet. Vi opplever at vi har blitt utrustet til yrket vi nå skal starte i, og har fått testet oss i hva lærerrollen innebærer. Det siste året har vi også fått øvd oss på å se på lærerrollen med et forskende blikk, og masteroppgaven har bidratt med god lærdom. Nå ser vi fram til å ta fatt på yrkeslivet, i det vi anser som et av de viktigste yrkene vi kan velge.

Vi vil starte med å rette en stor takk til vår fantastiske veileder, Irene Trysnes. Irene har vært en klippe for oss det siste året, og har bidratt med gode innspill, kommentarer, veiledning og heiarop. Veiledningsstundene med Irene har vært noe vi har sett frem til, og vi har gått oppløftet og motiverte fra disse stundene. Irene har vært tålmodig, og vist oss støtte i det som tidvis har vært en krevende prosess. Vi har opplevd oss sett, hørt og verdsatt i møte med Irene!

Vi vil også takke familiene våre, som har vært viktige støttespillere for oss i en hektisk hverdag med masteroppgaven. Det er ingen spøk å skrive masteroppgave, og vi er takknemlige for å ha hatt muligheten til å reise hjem til familiene våre for avkobling og opplading. Vi vil også takke venner og medstudenter, som har bidratt med oppløftende samtaler og gode innspill.

Å skrive masteroppgave er noe vi har vært spente på, men vi sitter igjen med glede over å ha fått gjennomføre prosjektet sammen. For oss har det vært en stor styrke å være to, og vi har delt både frustrasjon, tårer og til tider manglende motivasjon, samtidig som vi også har delt glede, latter og mange liter pepsi max i kantina. Nå er vi ferdige med å studere sammen, men vennskapet vi har utviklet i løpet av de siste fem årene er noe vi tar med oss livet ut.

Hanna og Gina

Mai 2024

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
1.1 Aktualisering av tema.....	8
1.2 Problemstilling og avgrensing	9
1.3 Bakgrunn - forholdet mellom læreplan og lærebøker.....	10
1.4 Oppgavens oppbygging.....	12
2.0 Teoretisk rammeverk	13
2.1 Begrepsavklaring	13
2.1.1 Radikalisering.....	13
2.1.2 Ekstremisme	14
2.2 Postkoloniale teorier og nordisk eksepsjonalisme.....	15
2.3 Skolen som forebyggende arena.....	17
2.4 Forskning på årsaker til radikalisering i lærebøker.....	18
2.5 Perspektiver på forebygging av radikalisering og ekstremisme i skolen.....	19
2.5.1 Opplæring om, for og gjennom demokratiet	19
2.5.2 Den norske sikkerhetsdiskursen i skolen.....	20
2.5.3 Opplæring om, for og gjennom menneskerettigheter.....	21
2.5.4 Å lære av historien.....	22
2.5.7 Forskning på radikalisering og ekstremisme i skolen	22
2.6 Didaktiske perspektiver på lærebokanalyse.....	25
2.6.1 Bildebruk i undervisning	25
2.5.6 Lærebokforskning – og perspektiver på lærebokanalyse	26
3.0 Metode	27
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt for problemstilling	28
3.2 Kvalitativ metode og dokumentanalyse.....	29
3.2.1 Lærebok og utvalg	30

3.3 Forskerrollen.....	32
3.4 Forskningens kvalitet	32
3.4.1 Pålitelighet (Reliabilitet).....	33
3.4.2 Troverdighet (intern validitet)	33
3.4.3 Overførbarhet (ekstern validitet)	34
3.5 Analysestrategi.....	34
3.5.1 Tematisk analyse	34
4.0 Empiri og drøfting	37
4.1 Begrepsbruk og definisjoner	38
4.2 Radikalisering og ekstremisme i en historisk kontekst.....	41
4.3 Ekstreme ideologier.....	45
4.3.1 Nasjonalisme	46
4.3.2 Nazisme og fascisme	47
4.3.3 Kommunisme.....	51
4.4.4 Religiøs ekstremisme.....	53
4.4 Radikalisering og ekstremisme i en norsk kontekst.....	54
4.4.1 Terrorangrepet på Utøya.....	54
4.4.2 Terrorangrepet i Bærum	57
4.4.3 Drapet på Benjamin Hermansen.....	59
4.5 Årsaker til radikalisering og ekstremisme	60
4.5.1 Ekkokammer.....	61
4.5.2 Ideologi og konspirasjonsteorier	62
4.5.3 Samfunnsendring	63
4.6 Radikalisering og ekstremisme framstilt gjennom nyere internasjonale hendelser.....	65
4.7 Radikalisering og ekstremisme framstilt gjennom forebygging.....	67
4.7.1 Forebygging gjennom kritisk tenkning.....	68
4.7.2 Forebygging gjennom å lære av historien	69
4.7.3 Forebygging gjennom menneskerettsopplæring.....	70

4.7.4 Forebygging gjennom demokratiopplæring og samfunnsansvar.....	71
4.8 Bildebruk i lærebøkene.....	72
4.8.1 Utøya	73
4.8.2 Holocaust	76
4.9 Oppgaver i lærebøkene	78
5.0 Drøfting.....	83
5.1 Begrepsbruk og definisjoner	83
5.2 �rsaksforklaringer	85
5.3 Forebyggingsfokuset	88
5.4 Postkoloniale perspektiver og normkritikk	92
5.5 Kontekstualisering av radikaliserings	94
6.0 Avslutning og veien videre	95
Litteraturliste	97

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over relevante deler av læreplanverket.	11
Tabell 2: Oversikt over utvalgte læreverk.	32
Tabell 3: Oversikt over antall sider, antall bilder og antall oppgaver i lærebøkene.	38
Tabell 4: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «begrepsbruk og definisjoner».	38
Tabell 5: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «radikalisering og ekstremisme i historisk kontekst».	41
Tabell 6: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «ekstreme ideologier».	45
Tabell 7: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «radikalisering og ekstremisme i norsk kontekst».	54
Tabell 8: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «årsaker til radikalisering og ekstremisme».	60
Tabell 9: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «radikalisering og ekstremisme framstilt gjennom nyere internasjonale hendelser».	65
Tabell 10: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «radikalisering og ekstremisme framstilt gjennom forebygging».	68
Tabell 11: Oversikt over bildebruk i lærebøkene.	73

Figuroversikt

Figur 1: «Komponenter i læreplanen og lærebøkernes rolle» (Savage et al., 2021, s. 2, vår oversettelse).	27
---	----

Bildeoversikt

Bilde 1: Rosetogene som fant sted etter terrorhendelsen 22.juli 2011 (Bredahl et al., 2020, s. 182).	74
Bilde 2: Rosetogene som fant sted etter terrorhendelsen 22.juli 2011 (Heidenreich & Waage, 2022, s. 201).	74
Bilde 3: Rosetogene som fant sted etter terrorhendelsen 22.juli 2011 (Hellerud et al., 2020, s. 132).	75
Bilde 4: Situasjonsbilde fra 22.juli 2011 (Bredahl et al., 2021, s. 241).	75
Bilde 5: Situasjonsbilde fra 22.juli 2011 (Bredahl et al., 2021, s. 240).	75

Bilde 6: Jødiske barn som er innestengt i konsentrasjonsleir (Bredahl et al., 2021, s. 178).....	76
Bilde 7: Snublesteiner (Bredahl et al., 2021, s. 175).	77
Bilde 8: Jødisk butikkvindu (Heidenreich et al., 2021, s. 122).....	77

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering av tema

«Ekstrem islamisme og høyreekstremisme forventes å utgjøre de største terrortruslene mot Norge. Vi vurderer det som mulig at både ekstreme islamister og høyreekstremister vil forsøke å gjennomføre terrorhandlinger i Norge i 2024» (PST, 2024, s. 44). Sitatet er hentet fra Politiets Sikkerhetstjenestes (heretter PST) nasjonale trusselvurderingen for 2024. I rapporten kommer det fram at det er en reell terrortrussel i Norge, og at det er mulig at noen vil forsøke å gjennomføre terrorhandlinger i løpet av 2024, samt at trusselen fra ekstreme islamister utgjør den største trusselen. Videre trekker PST fram hvordan radikaliserings på nett fortsatt er en utfordring, hvor særlig mindreårige er sårbare for rekruttering. PST forventer at mindreårige vil være aktive i å spre ekstrem islamistisk propaganda, og at de kan «bli inspirert til å utføre volds- og terrorhandlinger» (PST, 2024, s 34).

Med dette som bakteppe er skolens forbyggende rolle i kampen mot radikaliserings og ekstremisme mer relevant enn noen gang. Dette arbeidet tar sikte på å utruste unge med de nødvendige verktøyene for å stå imot slike påvirkninger. Regjeringens Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, først introdusert i 2014 og revidert i 2020, peker spesifikt på skolens primærforebyggende rolle. Denne rollen innebærer særlig fremming av inkludering og utvikling av en dypere forståelse for demokratiske verdier, som et grunnlag for å bygge resiliens mot radikaliserings (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 2, 7, 12). Forskning understøtter denne tilnærmingen ved å fremheve viktigheten av demokratiforståelse som et sentralt element i å utvikle motstandskraft mot radikaliserings. Studier har vist at skolens rolle ikke bare er å utdanne elever i akademiske ferdigheter, men også å forberede dem på å navigere i et komplekst samfunnsmessig landskap preget av ulike ideologier (Lenz, 2020b, s. 56-57).

Andre forskere innenfor skole- og radikaliseringsfeltet, som Martin Sjøen og Christer Mattsson fremhever også lærernes sentrale rolle i dette arbeidet. De betrakter lærere som nøkkelpersonell i å formidle verdier og kunnskaper som er essensielle for å motvirke tiltrekningen til ekstremistiske ideologier. Dette inkluderer en vektlegging på kritisk tenkning og evnen til å engasjere seg i demokratiske prosesser (Sjøen & Mattsson, 2020, s. 218-219).

Vi finner også tydelige føringer i læreplanverket (LK 2020) som underbygger skolens forpliktelse til å adressere disse temaene. Overordnet del legger opp til at undervisningen skal bidra til å fremme forståelse for demokratiske prosesser, kritisk tenkning, livsmestring og inkludering, og læreplanen for samfunnsfag fokuserer spesielt på forebygging av ekstremisme og terrorisme (Kunnskapsdepartementet, 2017; s. 5-6, 13-16; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4, 10). Med disse tydelige føringene som bakgrunn rettes vår oppmerksomhet mot lærebøker i samfunnsfag.

Lærebøker er en viktig kilde til informasjon og kunnskap om utdanningen, og statsviter og politikkforsker Tobias Ide (2017) peker på to viktige begrunnelser for å studere temaer som radikaliserings og ekstremisme i lærebøker. For det første gjenspeiler lærebøker kunnskapen og verdiene som er definert i samfunnet, og da særlig av den politiske eliten. Den andre grunnen til å studere lærebøker er deres brede nedslagsfelt distribusjon, samt de fremstår som en påvirkningsfaktor for unge mennesker i en viktig fase av deres politiske og sosiale sosialisering (Ide, 2017, s. 43-44). En tredje begrunnelse finnes hos terrorisme, - ekstremisme- og utdanningsforskeren Kieran Ford (2019), som påpeker at i motsetning til klasseromsstudier som går i dybden, bidrar lærebokanalyser med mer breddeforståelse av den samfunnsmessige diskursen (s. 697). Det gjør lærebøker til svært interessante kilder å utforske med tanke på hvordan de håndterer temaene ekstremisme og radikaliserings. Resultatene fra en lærebokanalyse kan støtte beslutningstakere og lærere i å reflektere kritisk over utformingen og bruken av læreverk (Ide, 2017, s. 60). Dette gjør vår studie relevant, noe vi finner støtte i hos Ide (2017), som påpeker at det er nødvending med mer forskning på lærebøker og hvordan lærere og elever henvender seg, ignorerer eller utfordrer kunnskap (s. 60). Lærebokanalyser kan slik brukes til å forbedre utformingen og bruken av læreverkene (Ide, 2017, s. 60).

1.2 Problemstilling og avgrensing

Med dette som bakgrunn har vi utformet følgende problemstilling:

Hvordan og i hvilke sammenhenger presenteres radikaliserings og ekstremisme i lærebøker for ungdomstrinnet i samfunnsfag?

I oppgaven vil vi analysere tre læreverk for ungdomstrinnet bestående av totalt ni lærebøker, og se på hvordan disse presenterer radikaliserings og ekstremisme. På grunn av oppgavens omfang

har vi valgt å kun analysere de fysiske bøkene. Det betyr at vi ikke har tatt utgangspunkt i lærerveiledning til bøkene eller digitale hjelpemidler som finnes til enkelte av læreverkene. Vi kan heller ikke si noe om hvordan den faktiske undervisningen foregår, eller hvordan lærere anvender læreverkene i praksis.

1.3 Bakgrunn - forholdet mellom læreplan og lærebøker

Med den samfunnsdidaktiske relevansen av skolens rolle i forebyggingsarbeidet som bakgrunn, vil vi nå se nærmere på hvordan dette er reflektert i gjeldende læreplan. Dette danner grunnlaget for den videre utforskningen av hvordan lærebøker i samfunnsfag adresserer temaene knyttet til radikaliserings og ekstremisme på ungdomstrinnet.

I kapittel 1.1 pekte vi på hvordan blant annet kritisk tenkning, livsmestring og inkludering står sentralt i overordnet del og i primærforbyggende arbeid (ref til både Lenz, Sjøen og Mattson og overordnet del). Læreplanen er et normativt styrende dokument, hvilket innebærer at den legger føringer for skolens arbeid og verdiene som formidles. Ut fra vår valgte tematikk om radikaliserings og ekstremisme, viser læreplanen at skolen har et ansvar for å utruste elevene til å håndtere disse utfordringene. Dette inkluderer å bistå elever i utviklingen kritisk tenkning, og evnen til å se at ståstedene deres kan være påvirket av feilaktig kunnskap. Den kritiske tenkningen, sammen med etisk bevissthet skal bidra til at elevene utvikler dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7).

Gjennom Kunnskapsløftet 2020 ble det innført tre tverrfaglige temaer som skal implementeres i alle fag, og disse temaene belyser alle ulike samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ett av de tverrfaglige temaene er demokrati og medborgerskap, og også her vektlegges kritisk tenkning, samt at elevene skal øve seg på å vise respekt for uenighet og håndtere ulike meningsbrytning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Samtidig er de tverrfaglige temaene satt i sammenheng med skolens ulike fag, og demokrati og medborgerskap skal implementeres som en del av samfunnsfaget: "Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Skolen har et forebyggende ansvar for å forhindre

ekstreme holdninger og handlinger. Elevene skal lære om terrorisme, og helt konkret forventes det at elevene lærer om 22.juli som en del av dette.

I læreplanen for samfunnsfag er det særlig ett kompetansemål som er relevant ut fra vår problemstilling. Etter 10.trinn skal elevene: “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, 2019, s. 10).

Kompetansemålet er stort og omfatter mye. Vi ser også her et forebyggende perspektiv hvor det fokuseres på forebygging av ekstreme holdninger og handlinger. I tillegg presiseres det at elevene skal lære om årsaker og konsekvenser til folkemord og terrorhandlinger, og holocaust blir konkret nevnt. Kompetansemålet er stort og inneholder ulike elementer. Summen av dette gjør at det kreves at læreren tar i bruk sitt profesjonelle skjønn, for å sørge for å realisere føringene som ligger i læreplanen. Samtidig nevnes både terrorhendelsen som skjedde 22.juli 2011 og holocaust helt spesifikt, og dette er dermed noe elevene skal lære om i løpet av tiden på ungdomsskolen.

Læreplanverket	Innhold
Overordnet del	Forståelse for demokratiske prosesser Kritisk tenkning og etisk bevissthet Inkludering
Tverrfaglig tema: demokrati og medborgerskap	Kritisk tenkning Respekt for uenighet og håndtere meningsbrytning Videreutvikle demokratiet Forebygge ekstreme holdninger, handlinger og terror 22.juli
Kompetansemål etter 10.trinn	Årsaker og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, herunder holocaust Refleksjon rundt forebygging av ekstreme holdninger og handlinger

Tabell 1: Oversikt over relevante deler av læreplanverket.

For å sikre en realisering av læreplanen, og for å gi elevene undervisning i samfunnsfag, vet vi at svært mange lærere tar i bruk lærebøker når de legger opp undervisning. Forskning har vist at

mange lærere oppfatter læreboken som pensum fremfor innholdet i læreplanen, noe som innebærer at det er lærebokforfattere som ofte får definere hvordan ulike kompetansemål skal prioriteres (Kortizinsky, 2016, s. 231-232). Lærebøkene er slik et forsøk på å operasjonalisere læreplanens innhold.

Lærebøker har en spesiell stilling, da de forholder seg til både læreplaner og forskrifter. De er dermed normative, noe som innebærer at de ikke er verdinøytrale. Dette gir lærebøkene en autoritet og status, sammenlignet med andre bøker. Lærebøkene har som mål å skape tilslutning til bestemte perspektiver og overbevise elevene (jf. Selander og Skjelbred 2004 sitert i Røthing, 2015, s. 73). Dermed er det interessant å se på hva lærebøker sier om tematikken vi har valgt, da læreplanen, som vi har sett ovenfor, legger føringer. Samtidig er det viktig å understreke at lærebøkens innhold ikke kan sies å ha noen direkte sammenheng med undervisningen elevene får, da lærere bruker og anvender læreverk forskjellig (Eriksen, 2018, s. 58; Ford, 2019, s. 710; Røthing, 2014, s. 72). Selv om statsviter og sosiolog Theo Kortizinsky hevder at flertallet av lærere har en lærebokstyrt undervisning, kan en ikke nødvendigvis sette likhetstegn mellom lærebøkens innhold og elevenes læringsutbytte (Kortizinsky, 2016, s. 231; Røthing, 2014, s. 72). Skoleforsker Åse Røthing (2014) hevder at en ikke kan si noe effekten undervisningen og bøkene har på elevenes forståelse av seg selv og verden (s. 72). Vi kan ikke si noe om hva som skjer, men vi kan si noe om hvordan læreboken operasjonaliserer læreplanen.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av seks hovedkapitler med tilhørende underkapitler. De ulike kapitlene vil ha sin egen innledning som rammer kapitlene inne i sin egen struktur. I det innledende kapitlet aktualiseres temaet og problemstillingen, samt det gjøres rede for nødvendige avgrensninger og forholdet mellom læreplanen og lærebok. Videre vil vi i kapittel to gjøre rede for det teoretiske rammeverket for oppgaven. I kapittel tre presenterer vi metoden som er benyttet, og ser på de metodiske valgene ved oppgaven. I kapittel fire presenterer vi resultatene før vi i kapittel fem drøfter disse. I kapittel seks oppsummerer vi og ser på veien videre¹.

¹ Vi vil presisere at vi har hentet inspirasjon fra Johanne Nygaard Golfs masteroppgave når det kommer til oppsettet. Golf, J. N. (2022). *Radikalisering som undervisningstematikk i samfunnsfaget på ungdomstrinnet: Utprøving og evaluering av et undervisningsopplegg fra Dembra*. (Masteroppgave). Universitetet i Agder.

2.0 Teoretisk rammeverk

I denne oppgaven benytter vi oss at ulike teoretiske tilnæringer for å få et bredere perspektiv på analysen. Ved å se på ulike teorier, forklaringer av begreper, perspektiver på forebygging i skolen, samt didaktiske perspektiver på lærebokanalyse, ønsker vi å få en dypere forståelse av radikaliserings og ekstremisme i lærebøkene. Dette teoretiske mangfoldet hjelper oss med å se problemstillingen fra ulike synsvinkler og gir oss flere verktøy til å analysere og diskutere temaene grundigere.

2.1 Begrepsavklaring

Vi vil i dette kapitlet gjøre rede for sentrale begreper knyttet til oppgaven, herved begrepene radikaliserings og ekstremisme. I tilknytning til disse begrepene vil vi ta for oss hvordan ulike forskere definerer begrepene, samt se dette i lys av hvordan den norske regjeringen setter søkelys på det. Vi finner generelt for begge begrepene at det knyttes en uenighet rundt definisjonene av dem og at det kan være vanskelig å angi en bestemt forklaring på dem.

2.1.1 Radikaliserings

Det finnes ingen allmenn definisjon av begrepet radikaliserings (Neumann, 2013, s. 874). Dermed er diskusjonen omkring radikaliseringsbegrepet preget av tvetydighet (Hörnqvist og Flyghed, 2012, s. 322). Til tross for at begrepet vanskelig lar seg definere, hevder forskere innenfor skole-, radikaliserings-, og terrorismefeltet Martin Sjøen og Sissel H. Jore (2019) at dette ikke hindrer politikere og offentligheten å ta begrepet i bruk (s. 271). Flere forskere argumenterer for at radikaliserings er en prosess som leder an til, og resulterer i vold (Bjørge, 2013, s. 38-39; Della porta & Lafree, 2012, s. 5; Hörnqvist & Flyghed, 2012, s. 321). Sosiolog Dontella Della porta og kriminolog Gary Lafree (2012) sier følgende om begrepet: “en prosess som fører til økt bruk av politisk vold (s. 5, vår oversettelse). Vi finner de samme tankene igjen i definisjonen til den norske regjeringen, som sier følgende om radikaliserings: “viser til en prosess der en person eller gruppe i økende grad aksepterer bruk av vold som virkemiddel for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål, og hvor voldelig ekstremisme kan bli en følge” (Regjeringen, 2016).

Prosesen leder med andre ord fram til en aksept for vold. Sjøen og Jore (2019) finner i sin studie at lærere som skal forklare begrepet vektlegger vold i sin forklaring, samtidig som de opplever begrepet som vanskelig å definere (s. 225) Selv forklarer Sjøen og Jore (2019) begrepet slik:

Radicalisation is usually conceptualised as an individual's internalisation of oppositional and undemocratic attitudes. Radicalised attitudes, in combination with increased support for or engagement in violent behaviours, introduce the term 'violent extremism' into the equation. It is often implied that there can be a direct relationship between radical attitudes and extreme behaviours. (Sjøen & Jore, 2019, s. 270)

Sjøen og Jore kobler med andre ord radikalisering opp mot voldelig ekstremisme, og trekker fram hvordan disse begrepene kan ha en direkte sammenheng, noe vi også ser i regjeringen sin forklaring av begrepet (Regjeringen, 2016; Sjøen & Jore, 2019, s. 270). Vi ser det likevel som hensiktsmessig å definere radikalisering og ekstremisme som to separate begreper. Både den norske regjeringen, Della Porta og Lafree og Sjøen og Jore definerer begrepet på individnivå, og vektlegger slik hvordan radikalisering er en individuell prosess.

Professor i sikkerhetsstudier, Peter Neumann (2013), argumenterer for at det er lite kontroversielt å hevde at radikalisering er en prosess, da de fleste ikke ender opp som radikaliserede mennesker over natten, men at det er et resultat av progresjon over en viss tid (s. 874). Samtidig problematiserer Neumann (2013) hvordan en ikke er enige om hva som er sluttresultatet av denne prosessen, og han trekker fram hvordan noen ser på radikalisering som et kognitivt fenomen, mens andre ser på det som ekstreme handlinger som skjer som et resultat av disse holdningene (s. 875). Neumann (2013) hevder det er et skille mellom radikaliserede holdninger og handlinger (s. 875). Ekstremismeforsker Tore Bjørge (2013) hevder også at en må skille mellom radikaliserede holdninger og handlinger (s. 47). Neumann (2013) understreker at kognitive holdninger ikke nødvendigvis vil resultere i handlinger, samtidig som det ikke er mulig å se på dette som to separate fenomener. Likevel vil elementer som sosiale grupper, personlige kriser og gruppedynamikk påvirke (Neumann, 2013, s. 879, 892). Bjørge (2013) på sin side hevder det er en feilaktig antakelse at radikale holdninger fører til voldelige handlinger, og at årsakssammenhenger viser seg og ofte være omvendt (s.47).

2.1.2 Ekstremisme

Ifølge den norske regjeringen handler ekstremisme om at en ikke aksepterer andres meninger, og at en aksepterer vold for å nå politiske mål. Videre sier regjeringen at «voldelig ekstremisme

betyr i denne kontekst aktiviteten til personer og grupperinger som er villig til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål» (Regjeringen, 2016.). Mattsson (2018) definerer i sin doktorgradsavhandling begrepet voldelig ekstremisme som «grupper eller individer som befinner seg i ideologisk motiverte og voldelige bevegelser, organisasjoner og subkulturer» (s. 13, vår oversettelse). Mattsson (2018) poengterer at det er den ulovlige atferden det er snakk om (s. 13). Både den norske regjeringen og Mattsson understreker hvordan begrepet knytter seg til handling, og regjeringen trekker fram aktivitet, mens Mattsson vektlegger atferd. Begge vektlegger at det kan være både individuelt eller gjennomført som grupperinger. Definisjonene skiller seg likevel noe fra hverandre, ved at regjeringen understreker at det kan være både religiøse, politiske og ideologiske mål, mens Mattsson kun knytter begrepet opp mot ideologi (Regjeringen, 2016; Mattsson, 2018, s. 13).

Begrepet har fått økt oppmerksomhet etter terrorhendelsen som fant sted på Utøya 22. juli 2011, men det er likevel ikke nytt (Gule, 2012, s. 9). Filosof Lars Gule (2012), hevder at ekstremismebegrepet er “knyttet til forestillingen om et politisk spektrum hvor det finnes et sentrum som gjerne defineres eller forstås som “det vanlige”, “akseptable” eller “riktige” i normativ forstand, mens ytterkantene på både høyre og venstre side således blir ideologisk ekstreme” (s. 15). Det er nærliggende å tenke at begrepet knyttes opp mot ekstreme standpunkter og posisjoner (Gule, 2012, s. 15). Dette kan illustreres slik som politikken på en linje, hvor man har en linje med høyre på den ene siden, og venstre på den andre. Det ekstreme kan finne sted begge plasser, men det er vanskelig å vite når det vanlige slutter og overtas av det ekstreme. Dette kan på mange måter være subjektivt (Gule, 2012, s. 15-16). Likevel hevder Gule (2012) at hovedpoenget er at det ekstreme er langt borte fra det akseptable eller vanlige (s. 16). Det skiller gjerne mellom politisk og religiøs ekstremisme, og felles for de begge er at de aksepterer bruken av vold (Gule, 2012, 17, 23). Samtidig problematiserer Gule (2012) begrepets definisjon og innhold, og han argumenterer for at begrepets innhold slik det ofte er forstått, er en for enkel forklaring på ekstremismefenomenet (s. 26).

2.2 Postkoloniale teorier og nordisk eksepsjonalisme

Ordet postkolonial er et omstridt begrep da det både defineres og forstås ulikt av ulike forskere (Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 4). Ifølge samfunnsdidaktiker Kristin Gregers Eriksen (2018),

fokuserer postkoloniale perspektiver på «mekanismer for inkludering og ekskludering, marginalisering og forhold mellom konstruksjoner av nasjon, etnisitet, kjønn og rase» (s. 58, vår oversettelse). En kan si at det postkoloniale handler om å delta i hegemoniske diskurser, og at det blant annet gjør seg gjeldende gjennom praksiser for dominans og stillete aksept (Voluera, 2009). Ifølge samfunnsdidaktiker og utdanningsforsker Mari Kristin Jore (2018) knyttes begrepet nordisk eksepsjonalisme seg til to ideer når det kommer til den norske identiteten (s. 75). «Den ene ideen bygger på at de nordiske landene fremstilles som perifere i Europa og dermed langt fra de europeiske koloniseringsprosjektene» (Jore, 2018, s. 75). Den andre ideen handler om at den nordiske selvforståelsen blir presentert på en måte som er annerledes sammenlignet med Europa ellers (Loftsdóttir og Jensen, 2012, s. 2). Sett fra et norsk perspektiv handler dette om at det bygges opp en fremstilling av det norske, en selvforståelse og identitet, som blant annet en solidarisk nasjon, fredselskende og anti-rasistisk (Gullestad, 2006, s. 39, 41-42; Jore, 2018, s. 76; Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 2). Dette lar seg eksempelvis vise gjennom hvordan nordmenns deltakelse under holocaust er et underkommunisert tema av norske historikere (Gullestad, 2006, s. 42).

Å utdefinere religiøse, kulturelle, sosiale og etniske minoriteter vil bidra til at det oppstår et fellesskap i nasjonen. Slik blir selvforståelsen til majoriteten forsterket, noe som vil styrke den nasjonale identifikasjonen (Brandal & Brazier, 2017, s. 27; Jore, 2018, s. 83-84). I forbindelse med nordisk eksepsjonalisme hevder Jore (2018) at dagens framstilling av eksempelvis muslimer som fremmede, og som en minoritet som truer det norske, resulterer i en polarisert offentlig debatt (s. 84). Postkoloniale teorier og nordisk eksepsjonalisme er perspektiver som er aktuelle for vår masteroppgave, og som vil være nyttige i møte med hvordan radikaliserings og ekstremisme presenteres i læreverkene. Det er interessant og aktuelt å se på om bøkene presenterer et skille mellom “oss” i Norden og “dem” i det perifere, og om det norske presenteres på en måte som setter oss i en bedre posisjon, og slik bidrar til en styrket nasjonal identifikasjon. Det er aktuelt å se på om fremstillingene i læreverket har en undertone av dominans og stillete aksept, eksempelvis gjennom å presentere muslimer på en måte som er med på å opprettholde en polarisert offentlig debatt.

2.3 Skolen som forebyggende arena

Skolen blir for mange sett på som en viktig arena for forebygging, da det er en plass hvor unge mennesker tilbringer mye tid (Faldet & Lekhal, 2016, s. 51). Sjøen og Mattsson (2020) hevder at det norske forebyggingsarbeidet mot radikaliseringsarbeid kan spores tilbake til 2008, som et resultat av terrorangrepene som fant sted i London og Madrid noen år tidligere (s. 218-219). Forebygging har dermed stått høyt på den politiske dagsorden de siste årene. Skolen blir involvert i dette forebyggingsarbeidet, ved at lærere blir plassert fremst, som en førstelinje, i forebyggingsarbeidet (Sjøen & Mattsson, 2020, s. 218-219). Forskere innenfor ekstremisme- og skolefeltet Shandon Harris-Hogan, Kate Barrelle og Andrew Zammit (2016), har sett på forebyggende arbeid mot radikaliseringsarbeid og ekstremisme i Australia, og løfter fram en modell for forebygging (s. 8). Modellen skiller mellom primær-, sekundær- og tertiærforebygging. Det er det primære nivået som er aktuelt i vår sammenheng, da det sekundære- og tertiære-nivået retter seg mot utsatte grupper og allerede radikalisererte ungdommer (Harris-Hogan et al., 2016, s. 9-10).

Det primærforebyggende arbeidet handler om å forhindre at radikaliseringsarbeid skjer, og dette arbeidet retter hovedfokuset mot utdanning (Harris-Hogan et al., 2016, s. 9, 12). Flere forskere trekker fram inkludering og støtte som viktige elementer i forebyggingsarbeidet, og formålet er å forhindre at enkeltindivider får holdninger og atferd som kan bidra til en radikaliseringsprosess (Harris-Hogan, 2016, s. 9, 12; Sjøen & Jore, 2019, s. 276; Sjøen & Mattsson, 2020, s. 220). Sjøen og Jore (2019) hevder at utdanning er et sted hvor lærere møter sårbare mennesker som potensielt står i fare for å bli radikalisererte (s. 269-270). Det pedagogiske arbeidet er rettet mot læring, sosialisering, utvikling og medborgerskap, og dette oppnås gjennom undervisning om menneskerettigheter, kritisk tenkning og samfunnsverdier. Slik skal undervisningen i skolen være med å forhindre at elever blir radikalisererte (Sjøen & Jore, 2019, s. 274; Sjøen & Mattsson, 2020, s. 221). Det er et sentralt poeng at det forebyggende arbeidet som skjer i skolen skal bidra til at elever utvikler motstandskraft (Sjøen & Jore, 2019, s. 271, 274).

Sjøen og Mattsson (2020) knytter en forebyggende tilnærming som fokuserer på motstandskraft til en vid diskurs, hvor hovedtanken er at medborgerskapsundervisningen skal bidra til at elevene blir selvstendige og deltakende mennesker (s. 230). Det er ulike måter å oppnå dette på. Det har vist seg at det å undervise om ulike og motstridenes perspektiver har en positiv effekt når det

kommer til elevenes utvikling av kritisk tenkning og empati (Goldberg, 2014, s. 462). Samtidig trekker Sjøen og Mattsson (2020) også fram at det finnes en smal diskurs, hvor målet er å beskytte sårbare mennesker, og at dette er en mye brukt tilnærming i skolens forebyggende arbeid (s. 228-229). De stiller seg likevel svært kritiske til denne tilnærmingen, da det er vanskelig for lærere å identifisere sårbare ungdommer (Sjøen & Mattsson, 2020, s. 228-229, 232). Flere forskere problematiserer skolens forebyggende funksjon, og stiller spørsmål ved det forebyggende arbeidet kontra utdanningens fokus på toleranse og frihet (Sjøen & Jore, 2019, s. 270; Sjøen & Mattsson, 2020, s. 220).

2.4 Forskning på årsaker til radikaliserings i lærebøker

Tobias Ide har i sin studie analysert hvordan lærebøker fra Tyskland, India, Kenya og USA vektlegger terrorisme. Vi vil se på hvordan årsaker presenteres i de ulike lærebøkene i Ide sin studie, da dette er mest hensiktsmessig for vår oppgave.

I lys av funnene finner Ide (2017) at spesielt islam blir nært knyttet til terrorisme, som er gjeldende for alle de fire landene og deres lærebøker (s. 57). For å spesifisere dette baseres studien på en beskrivelse av hvordan hvert av landene vektlegger terrorisme, herved også årsaker. I tilknytning til hvordan lærebøker i USA viser til årsaker til terrorisme, anvendes dette i liten grad. Der det blir benyttet fokuseres det da på islamistisk terrorisme, samt blir politiske motiver, både internasjonalt og nasjonalt, noen ganger nevnt (Ide, 2017, s. 52). Ide kommentere dette funnet ved å først og fremst stille spørsmål ved hvorfor lærebøkene i USA diskutere årsaker i svært liten grad, og poengtere herved at terrorister da kan blir fremstilt som aktører som utøver grusomme handlinger uten en spesiell grunn. Gjeldende er dette også for Tyskland, der lærebøkene fremlegger i sine formuleringer og presiseringer av terrorisme en sammenheng mellom terrorisme og islam (Ide, 2017, s. 53). I likhet med USA viser også Tyskland i liten grad til årsaker, men det kan knyttes til islamistisk fundamentalisme og i noe grad til nasjonale og internasjonale politiske motiver som en del av årsakene til terrorisme (Ide, 2017, s. 53).

Innenfor studiene Ide (2017) har gjort av lærebøkene i Kenya blir dette presentert kort ved at disse blant annet heller ikke vektlegger årsaker (s. 54). Derimot viser han til hvordan de indiske lærebøkene er de eneste av de fire landene som spesifiserer årsaker til terrorisme, gjennom

nasjonal og internasjonal politikk. De rammer dette i større grad til det politiske heller enn religiøse faktorer (Ide, 2017, s. 55).

2.5 Perspektiver på forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen

I denne delen vil vi gjennomgå ulike perspektiver på forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen. Vi vil også belyse sentral forskning på radikaliserings og ekstremisme i skolen. De teoretiske perspektivene på forebygging og forskningen på radikaliserings og ekstremisme i skolen, vil være sentrale i diskusjonen av hvilke perspektiver vi finner i lærebøkene med henblikk på det forebyggende aspektet.

2.5.1 Opplæring om, for og gjennom demokratiet

Skolen har blitt en viktig bidragsyter i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og ekstremisme, og utdanning har slik blitt en viktig forebyggende faktor (Sjøen & Jore, 2019, s. 270, 274). Sjøen og Jore (2019) hevder at utdanning som tar sikte på forebygging bør vektlegge opplæring i demokrati og demokratiske verdier, da dette vil bidra til utvikling av motstandskraft som vil kunne forhindre at radikaliserings skjer (s. 274). Forsker innenfor demokrati- og skolefeltet, Janicke Heldal Stray (2011), hevder vi kan skille opplæring i demokrati til tre ulike dimensjoner; om, for og gjennom (s. 107). Om-dimensjonen handler om opplæring som vektlegger kunnskaper om demokrati. Dimensjonen tar eksempelvis for seg hvordan et demokrati er organisert, og hvordan ulike prosesser foregår. Denne dimensjonen vil legge grunnlaget som resulterer i deltakelse, og et poeng er at denne kunnskapen skal resultere i informerte borgere (Stray, 2011, s. 107-108). Vi finner mange av de samme tankene hos statsviter og forsker innenfor demokrati og medborgerskap i skolen, Claudia Lenz (2020a), som også trekker fram at om-dimensjonen handler om kunnskap vi trenger for å delta i demokratiet (s. 41). Lenz hevder videre at for å sikre at elevene får en forståelse for fenomenene nevnt ovenfor, vil elevene også trenge et språk, et begrepsapparat for fenomenene, slik de har mulighet til å ta stilling til temaer, fenomener og konflikter (Lenz, 2020a, s. 41-42).

Videre hevder Stray (2011) at for-dimensjonen er en aktiv dimensjon, og et helt sentralt poeng er utvikling av ferdigheter elevene vil trenge i et demokrati, og for et demokratisk medborgerskap (s. 108). Lenz (2020a) hevder også at formålet med dimensjonen er å ruste elevene til handling, både utenfor og i skolen (s. 44). Lenz (2020a) poengterer at man ikke skal oppfordre til konkret

handling, da dette kan krysse grensen til indoktrinering, men heller skape rom for engasjement (s. 44). Slik kan skolen være en arena hvor elevene utvikler evner, forståelse, motivasjon og engasjement til å ønske å påvirke (Lenz, 2020a, s. 44). Stray (2011) trekker i denne forbindelse fram viktigheten av at elevene lærer ferdigheter innenfor kommunikasjon og kritisk tenkning (s. 108).

Den siste dimensjonen, gjennom, handler ifølge Stray (2011) om deltakelse, og et sentralt poeng er elevene får erfaring om hvordan prosesser skjer innenfor et demokrati (s. 109). Lenz (2020a) hevder at gjennom-dimensjonen fokuserer på opplæringen som en prosess (s. 43-44). Gjennom-dimensjonen vektlegger at demokratisk praksis ikke kan læres gjennom teori, da det består av kommunikative og sosiale prosesser som krever kognitive, sosiale og emosjonelle evner (s. 43-44). Lenz (2020a) trekker fram at “læreren innehar en spesielt framtrædende posisjon som “betydningsfull andre” og rollemodell, som preger elevenes lærings og utviklingsprosess» (s. 43). Modellerer læreren demokratiske verdier og prinsipper, vil elevene lettere kunne utvikle en demokratisk væremåte. Det er ikke et motsetningsforhold mellom gjennom-dimensjonen og om-dimensjonen (s. 43-44).

2.5.2 Den norske sikkerhetsdiskursen i skolen

Skolen har gjennom de siste ti årene fått en gradvis økende plass i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og ekstremisme (Sjøen & Mattsson, 2023, s. 960). I det gjeldende læreplanverket introduseres det tydelige forebyggende føringer og antiterror mål, og Sjøen og Mattsson (2023) kaller det for en verdisikring (s. 951). Sjøen og Mattsson (2023) hevder de tydelige føringene til skolen kan spores tilbake til regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme fra 2014 (Sjøen & Mattsson, 2023, s. 958). Sikkerhetsdiskursen til skolen ble styrket ytterligere i 2020-versjonen, hvor det framkommer at det haster at førstelinjearbeiderne er med på å forhindre radikaliserings og ekstremisme. Dette har resultert i at skolen har fått pensumaktiviteter og undervisningsressurser, og hele utdanningssystemet har blitt innlemmet i det forebyggende arbeidet. Dette innebærer at det pedagogiske forebyggingsarbeidet utvides, noe som har resultert i et økt fokus på overvåking av utsatte elever (Sjøen & Mattsson, 2023, s. 959-960). Sjøen og Mattsson (2023) problematiserer overvåkingen, og hevder dette er en ekskluderende og skadelig praksis (s. 960). De hevder videre at en risikerer å normalisere

overvåking, og stiller spørsmål ved pedagogikkens fokus på inkludering og støtte, i forhold til kontroll. De finner at sekrutisering kan gå på bekostning av demokratisk dannelse i skolen (Sjøen & Mattsson, 2023, s. 961).

2.5.3 Opplæring om, for og gjennom menneskerettigheter

Menneskerettighetene ble innført som et resultat av det de katastrofale handlingene som fant sted under 2.verdenskrig, og menneskerettighetene skulle forhindre at lignende hendelser skjedde igjen (Stray, 2011, s. 62). Undervisning om menneskerettigheter handler om å fremme forståelse og toleranse, bekjempe stereotyper og fordommer mot marginaliserte grupper og minoriteter, samt at det er rettet mot å påvirke hjertet og sinnet (Lile, 2019, s. 145). FNs generalforsamling vedtok i 2011 at opplæring i menneskerettigheter skal deles opp i undervisning om, for og gjennom menneskerettigheter. Samtidig er ikke denne erklæringen bindende, og det er vanskelig å vite hvilken effekt det har hatt på undervisningen i norsk skole (Lile, 2019, s. 145-146). Norge har ratifisert konvensjonene som omhandler sosiale, økonomiske og kulturelle rettigheter, sivile og politiske rettigheter, samt barnekonvensjonen, og disse gis forrang for den norske lov (Lile, 2019, s. 147-148; Stray, 2011, s. 15). I tillegg gjorde den norske staten også endringer i grunnloven i 2013, hvor retten til utdanning ble tydeliggjort, og hvor menneskerettigheter særlig ble løftet fram (Lile, 2019, s. 147-148,152). Samtidig problematiserer jurist Hadi Strømmen Lile (2019) hvordan dette er lite synlig i opplæringsloven, noe som også resulterer at det blir lite synlig i læreplanen, og at det derfor sannsynligvis har lite påvirkning på utdanningen i Norge (s. 148, 152).

Lile (2019) trekker fram at det er vanskelig å realisere opplæring som omhandler menneskerettigheter, og argumenterer derfor for at det bør utvikles en plan for dette. Dette er ikke gjort i Norge, da den norske regjeringen ikke anser det som en nødvendig prioritering (s. 155, 160). Det er, ifølge Lile (2019), lite hensiktsmessig å ratifisere sosiale, økonomiske og politiske rettigheter, barnekonvensjon, samt ny del av grunnloven, hvis det ikke er fulgt opp i opplæringsloven (s. 160). Dette med bakgrunn i at det er opplæringsloven som danner grunnlaget for læreplanen, som dermed vil være styrende for læreren (Lile, 2019, s. 160).

2.5.4 Å lære av historien

Denne delen av teorien vil i all hovedsak dreie seg om hvordan vi kan lære av massedrapene som fant sted under 2.verdenskrig, og som betegnes som holocaust. Historiedidaktiker Fredrik Stenhjem Hagen (2023), har gjennom sin forskning sett på hvordan ungdomsskoleelever forstår og tolker motivene til menneskene som bidro til å gjennomføre holocaust (s. 2). Poenget med studien er å se på hvordan elevenes forståelse av holocaust kan kobles opp mot ekstremistiske hendelser som skjer i dag (Hagen, 2023, s. 2). Hagen (2023) hevder at dersom holocaustundervisning skal ha potensial for å være holdningsskapende, må elevene “utvikle en historisk tenkning om hvordan rasismen har utviklet seg og endret seg siden krigen, som både anerkjenner disse kontekstuelle forskjellene og samtidig hjelper elevene til å reflektere over likheter” (Hagen, 2023, s. 5). Historisk empati blir slik et gjeldende begrep, og hensikten er at elevene skal forstå “hvorfors mennesker i fortiden handlet som de gjorde, og målet er at elevene dermed kan bruke historien som et verktøy til å forstå seg selv og sin egen samtid” (Hagen, 2023, s. 6).

Hagen (2023) finner videre i sin forskning at undervisning knyttet til holocaust sjelden ser på den historiske hendelsen separat, men at undervisningen fokuserer på hvordan en kan lære av historien (s. 3). Det å lære av historien bør få en utvidet betydning, hvor en ikke bare fokuserer på “*hva som skjedde*, men på kompetansen til å forstå *hvordan* fortiden *har blitt fortolket og formidlet*” (Lenz & Nilssen, 2011, s. 12). Hagen (2023) hevder at holdningsbyggende undervisning om holocaust feiler, da elever har for lite kunnskap om historien. Elevene mestrer ikke å forstå motivene til aktørene ut fra en historisk ramme (Hagen, 2023, s. 14-15). Videre hevder Hagen (2023) at “når nazismens holdninger mer eller mindre tilskrives Hitler alene, og drapshandlingene forstås som utført under press, er overføringsverdien til å forstå samtidens ekstremisme lav fordi vi ikke lever under en diktatorisk Hitler-skikkelse” (s. 15). Derfor argumenterer Hagen (2023) for at å lære av historien (her holocaust) er komplekst, og det handler om mer enn å kunne si noe om hendelsen. Skolen må hjelpe elevene med å sette holocaust inn i en historisk kontekst (s. 15-16).

2.5.7 Forskning på radikalisering og ekstremisme i skolen

Det er tidligere gjennomført forskning på lærebøker, og lærebøkers framstilling av tema som eksempelvis rasisme og det samiske (Ref Gregers Eriksen, 2018; Røthing, 2015 og Ide, 2020).

Eriksen (2018) fant i sin forskning på framstillingen av det samiske i samfunnsfagbøker at den norske eksepsjonalismen blir forsterket, da samene blir presentert som den andre (s. 64). Røthing (2015) fant også i sin forskning av rasisme i lærebøker at den dominerende framstillingen av rasisme legger opp til undervisning som er om den andre (s. 82). Vi finner lite forskning på hvordan radikaliserings og ekstremisme framstilles i læreverk, foruten om Fords (2019) forskning på framstillingen av ekstremisme og terrorisme i britiske læreverk. Ford har gjennom en kritisk diskursanalyse sett på hvordan lærebøker i religion, samfunnsfag og historie tar opp tematikken, og sett på hvilke merkelapper, tema, bilder og subjekter som brukes (Ford, 2019, s. 694). Konklusjonen vekker bekymring hos Ford, da han finner at den normative karakteren til teksten plasserer elevene i en etisk tilknytning til staten, noe han mener bidrar til å begrense elevene. Han hevder videre at læreverkens framstilling av ekstremisme og terrorisme bidrar til å opprettholde et skille mellom “oss” og “dem” (Ford, 2019, s. 709-710). Videre hevder Ford (2019) at det er et behov for å fremme ikke-voldelige reaksjoner på terror, og at lærebøkene ikke klarer å møte disse behovene (s. 710).

Samtidig finner vi at det er gjennomført forskning som ser på radikaliserings og ekstremisme i skolen. Samfunnsviter og fagdidaktiker Irene Trysnes og statsviter Katja H.-W. Skjølberg (2022) har gjennom sin forskning sett på hvilken erfaring lærere har med ekstreme ytringer, og hvordan lærere håndterer disse i klasserommet (s. 53). Med ekstreme ytringer henviser de til et begrep som omfavner både hatefulle og rasistiske ytringer, vold og tusler, samt uttalelser som gir grunn til bekymring (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 53). De ekstreme ytringene kan komme i ulike grader, og kan være verbale uttrykk, trusler, symbolbruk og vold, og disse dreier seg om ideologi, etnisitet, kultur og religion (Trysnes & Skjølberg, 2020, s. 60, 66). De finner at lærere i møte med slike ytringer tar i bruk ulike strategier, og de argumenterer for strategibruk som bidrar til at elevene utvikler motstandskraft (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 60, 67).

Mattsson (2018) har gjennom forskning analysert handlingsplaner og strategier knyttet til forebygging av ekstremisme i utdanningssystemet i Sverige (s. 5, 11). Han finner at mye av det forebyggende arbeidet som skjer i Sverige går på bekostning av, og kommer i konflikt med, det demokratiske oppdraget skolen står ovenfor. Lærere blir nødt til å innta en rolle hvor de overvåker elever og hvor risikofylte utsagn må rapporteres, noe som står i sterk kontrast til at

klasserommet i utgangspunktet har vært et sted hvor elevene, som et viktig demokratisk prinsipp, kan si sine meninger (Mattsson, 2018, s. 5, 112-113, 117, 124). Mattsson (2018) er kritisk til utviklingen, da han hevder det ikke finnes bevis for at leting etter sårbarhetstegn kan forutsi hvem som blir terrorister i fremtiden (s. 124).

Sjøen (2019) har gjennom sin forskning sett på hvordan antiterroriltak som er satt i gang i skolen, som et resultat av den globale krigen mot terror, har konsekvenser for den inkluderende opplæringen (s. 157). Han finner at lærere har et forebyggende ansvar, men at mange lærere stiller seg kritiske til ansvaret. De opplever at arbeidet bidrar til stigmatisering av muslimer, noe som er i strid med inkluderende utdanning (Sjøen, 2019, s. 158, 177). Sjøen (2019) stiller spørsmål ved at en ikke vet noe om effekten utdanning har på forebygging, da en ikke har noen prosedyrer for evaluering (s. 179). Han stiller seg kritisk til verdipapiriseringen, da han hevder det ikke bidrar til en inkluderende utdanning (Sjøen, 2019, s. 179). Som et motsvar til overvåkningsarbeidet lærere blir stilt ovenfor, har Sjøen (2021) gjennomført forskning på “hvilken rolle utdanningen kan spille i å forhindre terrorfrykt i demokratiske samfunn” (s. 310). Dette da han hevder at lærere står ovenfor en urettferdig oppgave hvor de skal peke ut framtidige terrorister, i stedet for å oppmuntre til fri samtale (Sjøen, 2021, s. 311). Han ser på hvordan en kan bygge motstandskraft mot terrorfrykt, og finner at en kan oppnå dette gjennom deliberative og agonistiske diskusjoner (Sjøen, 2021, s. 310-311). Gjennom samtaler og debatter kan en redusere frykten for terror, og en kan bevege seg bort fra stereotypier og fordommer, og slik utvikle motstandskraft (Sjøen, 2021, s. 320-321). Sjøen (2021) beskriver denne formen for forebyggingsarbeid som et pedagogisk arbeid med stort potensial (s. 311).

Skotnes og Sjøen (2023) har gjennomført forskning hvor de ser på hvordan lærere kan legge til rette for at elever kan bruke demokratiske verdier og medborgerskap i møte med konflikter (s. 3). De finner blant annet “at studentene beskriver utvikling av demokratisk motstandskraft gjennom å analysere og påvirke representasjoner av den kulturelle “andre”, aktivt medborgerskap og tverrkulturell samfunnsbygging” (s. 3, vår oversettelse). Skotnes og Sjøen (2023) argumenterer for at en slik tilnærming kan være tjenlig, da det kan bidra til å redusere vold og konflikter både utenfor og i skolen (s. 3). Videre stiller de seg kritiske til verdipapiriseringen en ser i skolen, hvor skolen stadig blir en viktigere bidragsyter i det forebyggende arbeidet (Skotnes & Sjøen, 2023, s.

2-3). Det er med andre ord gjennomført forskning på radikaliserings og ekstremisme i skolen, og mye av forskningen retter seg mot forebygging.

2.6 Didaktiske perspektiver på lærebokanalyse

I denne delen utforsker vi didaktiske perspektiver på lærebokanalyse. Perspektivene i denne delen bidrar med et rammeverk for å forstå hvordan temaene radikaliserings og ekstremisme blir behandlet i lærebøkene. Vi vil spesielt se på bildebruk i undervisningen og utdype hva en lærebokanalyse er, og hva forskning på lærebøker kan bidra til.

2.6.1 Bildebruk i undervisning

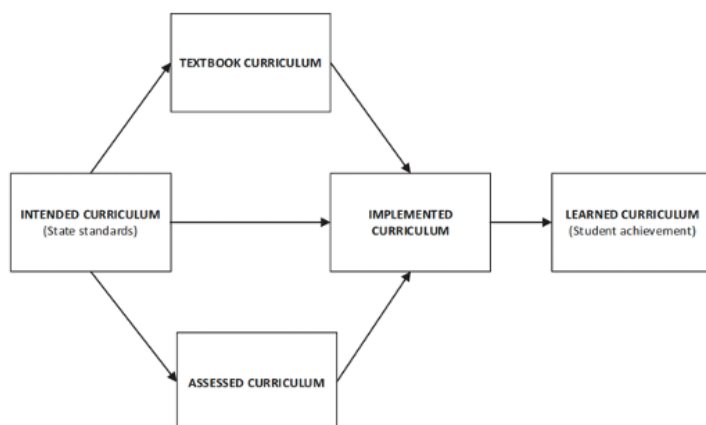
Flere forskere argumenterer for at det å bruke bilder i undervisning er fordelaktig, da ulike representasjonsformer bringer inn ulike momenter som ikke kan erstattes av hverandre (se eksempelvis Kjeldsen, 2015, s. 197; Kress & Leeuwen, 2021, s. 1-3; Sæverot & Ulvik, 2018, s. 36). Forskere innenfor pedagogikk, Ane Malene Sæverot og Marit Ulvik (2018) argumenterer for at bildebruk i undervisning kan være hensiktsmessig, blant annet for å gjøre noe mer konkret for elevene, og trekker fram hvordan bilder bringer inn elementer som ikke kan erstattes av ord (s. 36). Medievitner Jens Kjeldsen (2015) hevder det er flere positive sider ved å bruke bilder i undervisningssammenheng, slik som at bilder inneholder mye informasjon, noe som kan bidra med god kommunikasjon av en hendelse (s. 198, 200). Bilder skaper nærvær, og dette vil kunne argumentere for alvorlighetsgraden. Bilder har potensial til å bidra med et emosjonelt aspekt, en følelsesmessig forståelse, som kan resultere i en tydeligere følelsesmessig tilknytning til problemstillingen, og en større forståelse for fenomenet (Kjeldsen, 2015, s. 198, 200-201, 207). Lærebøker er multimodale tekster, og i arbeid med disse tekstene argumenterer Eriksen (2018) for viktigheten av å ta hensyn til det visuelle (s. 60).

Samtidig som bilder kan ha en svært positiv effekt i undervisningssammenheng, finner Sæverot og Ulvik (2018) gjennom sin forskning at bilder får en underordnet rolle og slik først og fremst er illustrerende (s. 36, 38). De finner at bildene får en begrenset funksjon, og at de ofte kun brukes for å underbygge et innhold. De trekker dermed frem tre elementer de hevder er viktige når det gjelder bildebruk i undervisning. Dette handler om at bildene må brukes som mer enn en illustrasjon, bildene må åpne for kritisk blikk, refleksjon og undring, samt at lærere må styrke den visuelle kompetansen til elevene (Sæverot & Ulvik, 2018, s. 41, 48).

2.5.6 Lærebokforskning – og perspektiver på lærebokanalyse

Som vi har sett ovenfor, hevder Ide (2017) det er to grunner til å gjøre forskning på lærebøker. For det første reflekterer læreverk kunnskap og verdier gitt av samfunnet (Ide, 2017, s. 46). Ide (2017) hevder at innholdet formes av politiske eliter, eksempelvis gjennom politikere som bestemmer læreplanens innhold, og at bøkene deretter er skrevet av kyndige personer (s. 46). Den andre grunnen handler om at det er stor oppslutning rundt bruken av lærebøker. Lærebøker har en privilegert tilgang til unge menneskers liv, tilnærmet en universell tilgang, som får avgjørende betydning for sosialiseringen som skjer (Ide, 2017, s. 47; Ide, 2020, s. 4). Lærebøker er dominerende når det kommer til kunnskapsformidling (Ide, 2020, s. 2). Den store tilgangen lærebøker har til unge menneskers liv, gjør at bøkene har mulighet til å invitere elevene inn til nye måter å se verden på (Ford, 2019, s. 710). I vårt tilfelle er det interessant å se på hvilke kunnskap som blir presentert om radikaliserings og ekstremisme. Røthing (2015) hevder at “lærebøker kan ses som tilbud om og uttrykk for “nasjonal identitet”. Slike tekster gjenspeiler hvordan nasjonen ønsker at den oppvoksende slekt skal se på seg selv og verden” (s. 72).

Lærebøkens særtrekk gjør også lærebokforskning relevant, da forskningen kan bidra med viktig innsikt og kunnskap (Røthing, 2015, s. 73). Gjennom lærebokforskning kan en belyse viktige elementer, og resultatene kan være et viktig bidrag omkring refleksjon av bruk og utforming av undervisningsmaterieell (Ide, 2017, s. 60). Innsikten fra forskningen kan bidra med råd til lærebokforfatterne og læreplansdesignere (Ide, 2020, s. 9). Forskning på lærebøker tilbyr en bredde sammenlignet med klasseromsstudier, og lærebokforskning kan bidra med innsikt i hvordan komplekse tema, som radikaliserings og ekstremisme, blir presentert. Dermed kan forskningen si noe om hvilke verdier som får dominere, og hvilke “sannheter” elevene får presentert (Ford, 2019, s. 694, 696).



Figur 1: «Komponenter i læreplanen og lærebøkernes rolle» (Savage et al., 2021, s. 2, vår oversettelse).

Modellen ovenfor er hentet fra Savage et al. (2021), og viser prosessen fra tiltenkt læreplan fram til lært pensum (s. 2). Dette viser oss hvordan læreplanarbeid går fra en tiltenkt læreplan, til at vi får lærebøker med pensum til elevene, samtidig som vi også i denne prosessen får vurdert pensum som ikke er med i lærebøkene. Dette munner ut i en implementert læreplan, og går videre til lært pensum (Savage et al., 2021, s. 2). Ut fra vår valgte metode kan vi ikke si noe om det siste punktet i modellen, som er lært pensum. Samtidig er det interessant å se på hvordan lærebokforfattere har valgt å gå fra tiltenkt læreplan til en implementert læreplan, samt hvilke valg og avgrensninger som er tatt på veien. Som Ford (2019) poengterer er ikke lærebøker objektive stemmer, men de presenterer noen perspektiver som er normative, hvilket innebærer at de inneholder verdenssyn og verdier (s. 695).

3.0 Metode

Metode handler ifølge Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2021) om å følge en vei for å nå et bestemt mål, og de elementære kjennetegnene ved metode er åpenhet, grundighet og systematikk (s. 21). Samfunnsvitenskapelige metoder handler “om hvordan vi skal gå frem for å få informasjonen om den sosiale virkeligheten, og ikke minst om hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser” (Johannessen et al., 2021, s. 21). Det er grunnleggende viktig at en som forsker ikke trekker raske konklusjoner, men at konklusjonene baserer seg på en tydelig bevisbyrde

(Johannessen et al., 2021, s. 21-22). Hvilken metode en bruker er avhengig av hva en skal undersøke.

Lærere står en ansvarlig for at elevene får undervisning som er i tråd med den gjeldende læreplanen. Som en del av dette ansvaret har lærere ofte lærebøker tilgjengelig, og disse kan en bruke som utgangspunkt for undervisning, eller som inspirasjon til hvilke elementer av et tema en skal fokusere på. Etter flere praksisperioder har vi erfart at lærere har ulike tilnærminger når det kommer til læreverker, alt fra å ha en fullstendig lærebokstyrt undervisning, til å gjøre utvalg og vurderinger på egenhånd. Røthing (2015) vektlegger at lærebokens status gjør det viktig å møte disse med et kritisk blikk (s. 73). Vi har gjort dette, gjennom en lærebokanalyse av ni lærebøker for ungdomstrinnet, henholdsvis 8., 9., og 10.-klassebøker fra tre ulike forlag. Gjennom masteroppgaven har vi hatt som mål å se på hvordan og i hvilke sammenhenger ekstremisme og radikaliserings presenteres i læreverker for elever på ungdomstrinnet.

I den følgende delen skal vi se nærmere på metoden vi har brukt i forskningsprosjektet vårt. Først vil vi redegjør for det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for problemstillingen, før vi ser nærmere på dokumentanalyse med læreboken som fokus. Videre vil vi gjøre rede for analysestrategien vi har brukt, og vi vil her presentere tematisk analyse (jf Braun og Clarke). Vi vil i denne delen redegjør for valgene vi har gjort underveis i prosessen med å samle inn data. Videre ser vi på utvalget vi har gjort, samt forskerrollen, før vi avslutter kapitlet med å se på forskningens kvalitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt for problemstilling

I vår oppgave utforsker vi fremstillingen av ekstremisme og radikaliserings i læreverker for ungdomstrinnet. En sentral forståelse som underbygger vårt valg av tilnærming, er anerkjennelsen av at begrepene ekstremisme og radikaliserings er konstruerte. Dette innebærer at deres betydning ikke er statisk, men heller formes av sosiale, kulturelle og historiske kontekster. Videre erkjenner vi at kunnskap er situert og kontekstavhengig, og at den utvikles gjennom samspillet mellom individer og deres sosiale, kulturelle og historiske omgivelser. Donna M. Mertens (2019) kaller det for det konstruktivistiske paradigmet, som fremhever hvordan forskere har verdier som de ikke er uavhengige av, og at forskning dermed vil være et produkt av dette (s.

16-17). Denne epistemologiske tilnærmingen understreker at forskere er aktive deltakere i kunnskapsproduksjonen, og at deres verdier og perspektiver spiller en sentral rolle i forskningsprosessen.

Paradigmet vektlegger altså at den sosiale virkeligheten er konstruert, og at begreper og fenomener har ulik betydning for ulike mennesker avhengig av den sosiale konteksten de befinner seg i. I forbindelse med masteroppgaven vår er dette sentrale tanker, da eksempelvis begrepet terrorist vil ha ulik betydning for ulike mennesker. Dette ser vi tydelig i setningen “den enes terrorist er den andres frihetskjemper” (Nordenhaug & Engene, 2008, s. 14). I dag er dette høyaktuelt gjennom Hamas’ angrep mot Israel. Er Hamas terrorister eller de frihetskjemper? Det vil avhenge av hvem, og fra hvilket ståsted man ser verden.

Oppgaven vil også befinne seg innenfor det transformative paradigmet, eksempelvis gjennom et fokus på forebygging av utenforskap i læreplanen. Paradigmets fokus er rettet mot hvordan undertrykkelse er “strukturert og gjenskap”, med ønske om å skape forandring som fremmer sosial rettferdighet og menneskerettigheter som derfor umuliggjør det at vold kan rettferdiggjøres (Mertens, 2019, s. 21, 29). Paradigmet vektlegger hvordan det kan finnes ulike oppfatninger, men at enkelte får privilegier (Mertens, 2019, s. 31). Makt står sentralt, og det fastslås hvordan makt og kultur har en sentral rolle i lys av legitim kunnskap (Mertens, 2019, s. 32).

3.2 Kvalitativ metode og dokumentanalyse

En mulig inngang til datainnsamling er å analysere dokumenter som allerede eksisterer (Johannessen et al., 2021, s. 235). Å analysere dokumenter kan gjøres på mange måter, og kvalitativ innholdsanalyse er en måte å gjøre dette på. Forskerens mål er å innhente data, analysere disse og slik finne relevant informasjon og viktige sammenhenger (Johannessen et al., 2021, s. 236). I denne masteroppgaven gjør vi en kvalitativ innholdsanalyse av lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet.

Kvalitativ innholdsanalyse innebærer systematisering av bilder, tekstsitater eller andre kilder som vil være relevante for problemstillingen (Grønmo, 2004, s. 120-121; Johannessen et al., 2021, s. 236). Vi har tatt utgangspunkt i tre læreverk, og gått systematisk gjennom innholdet i bøkene som

er knyttet til valgt tematikk. Dataen vår består av tekst, bilder og oppgaver, og målet er å få et helhetlig inntrykk, for slik å kunne si noe om viktige sammenhenger når det kommer til presentasjonen av radikaliserings og ekstremisme for elever på ungdomstrinnet. Dokumentanalyse inneholder skimming, lesing og tolkning. Prosessen hvor en organiserer innholdet i kategorier kalles for innholdsanalyse (Johannessen et al., 2021, s. 236). Vi har gjennomført disse stegene, og funnene vil bli presentert og diskutert i neste delkapittel. Samtidig som prosjektet vårt er et kvalitativt prosjekt, har vi likevel med kvantitative innslag, da vi har telt antall sider, oppgaver og bilder. Vi har valgt å gjøre det på denne måten for å sammenligne bøkene, og for å se på hvordan bøkene skiller seg fra hverandre.

3.2.1 Lærebok og utvalg

Johannessen et al (2021) vektlegger at dokumenter har som hensikt å gi informasjon om et spesielt forhold, og da gjerne med tanke om at denne informasjonen skal rettes mot en spesifikk leser eller gruppe (s. 237). I vårt tilfelle handler det om informasjon om radikaliserings og ekstremisme, og hvordan dette formidles til elevene gjennom lærebøker.

Som nevnt i kapittel 1.3, har lærebøker en spesiell stilling (jf. Selander & Skjelbred, 2004 sitert i Røthing, 2015, s. 73). Likevel kan vi ikke sette likhetstegn mellom lærebøkens innhold og elevenes læringsutbytte, da vi ikke vet hvilke effekter lærebøkene har for elevenes forståelse av seg selv og verden (Røthing, 2014, s. 72). Samtidig understreker Røthing (2014) at analyse av lærebøker kan “si noe om hvilke forståelsesmåter lærebøkene trekker veksler på og formidler. Analysene kan antyde noe om hvilke perspektiver elevene får tilbud om gjennom tekst og undervisning, og hvordan makt muligens aktiveres eller distribueres i klasserommet når gitte tekster anvendes” (s. 72).

Theo Kortizinsky (2016) har laget en liste med ti kriterier han hevder bør være til stede for at en lærebok i samfunnsfag skal være god (s. 233). Vi har særlig latt oss inspirere av noen av disse kriteriene i vår analyse, henholdsvis kriteriene som handler om at lærebøkene må springe ut fra læreplanen og opplæringsloven, at faktautvalget må være flersidig og kravet om progresjon (Kortizinsky, 2016, s. 233-234). Progresjonskriteriet handler om at progresjonen må ta hensyn til tilpasset opplæring og elevenes modenhetsnivå. Dette gjelder “både selve fagstoffet, de

metodiske utfordringene i form av spørsmål og arbeidsoppgaver og elevenes refleksjoner og holdningsdannelse” (Kortzinsky, 2016, s. 234).

Innenfor samfunnsfag er det flere læreverker som er tilgjengelige, og som dermed kunne vært brukt i oppgaven. Det var derfor nødvendig å gjøre avgrensinger når det gjaldt datamaterialet. Etter å ha undersøkt mulige alternativ, endte vi opp med å ta utgangspunkt i tre ulike læreverker, og vi har brukt lærebøkene for henholdsvis 8., 9., og 10.-klasse. Dermed er det tatt utgangspunkt i totalt ni lærebøker for ungdomstrinnet. Dette handler ifølge Grønmo (2004) om å avgrense materialet og dermed søkeområdet vi tar utgangspunkt i (s. 175-177). Læreverkene vi har valgt er *Relevans*-serien utgitt av Gyldendal norsk forlag, *Samfunnsfag*-serien utgitt av Cappelen Damm og *Arena*-serien utgitt av Aschehoug undervisning. Læreverkene er utgitt etter Kunnskapsløftet 2020, og dermed oppdatert etter den nye læreplanen.

Vi var opptatt av at læreverkene som ble valgt ut skulle være utgitt av forskjellige forlag, med et ønske om å nå bredt og se valg av stoff fra ulike synsvinkler. Dette gav oss også muligheten til å se på hva ulike læreverker har valgt å fokusere på, hva de har tatt med og eventuelt ikke tatt med. Vi har kun tatt utgangspunkt i de delene av læreverkene som knyttes til tematikken ekstremisme og radikaliserings, og de andre delene av læreverkene blir ikke vektlagt i oppgaven. De ulike læreverkene har også tilhørende digitale verktøy som kan tas i bruk i klasserommet. Disse er ikke tatt med i oppgaven, og funnene våre er kun basert på læreverkene. Vi så dette som en nødvendig avgrensning, blant annet fordi det kan være krevende å få fullstendig oversikt over de digitale ressursene. Oppgaven tar heller ikke med lærerveiledning til de ulike læreverkene. Vi valgte å løse det på denne måten fordi vi ønsker å se på hva som presenteres i lærebøkene for elever. Dermed er resultatene våre basert på funn fra ni lærebøker for ungdomstrinnet, hvor alle bøkene er utgitt etter Kunnskapsløftet 2020.

Lærebok	Forlag
Relevans 8	Gyldendal norsk forlag
Relevans 9	Gyldendal norsk forlag
Relevans 10	Gyldendal norsk forlag
Arena 8	Aschehoug undervisning

Arena 9	Aschehoug undervisning
Arena 10	Aschehoug undervisning
Samfunnsfag 8	Cappelen Damm
Samfunnsfag 9	Cappelen Damm
Samfunnsfag 10	Cappelen Damm

Tabell 2: Oversikt over utvalgte læreverker.

3.3 Forskerrollen

Forskeren vil aldri være helt objektiv, og det vil være viktig at forskeren er seg bevisst dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220, 224). Forskningen skal være upartisk og nøytral, noe som kan oppnås gjennom å være selvkritisk, hvilket innebærer at en ser på avvik, skjevheter og oppfatninger som kan ha hatt betydning for tilnærmingen og fortolkningen i prosjektet (Johannessen et al., 2021, s. 258-259). For oss har det vært viktig å være bevisst på hvordan vi kan ha påvirket datamaterialet og analysen, og vi har vært opptatt av å ikke bare lete etter elementer som bekrefter våre syn. Vi jobber begge som samfunnsfaglærere og er derfor kjent med bøkens tematikk og innhold. Dette gir oss et innenfraperspektiv, noe som kan gjøre oss “blinde” for det “åpenbare”. Det er aktuelt å stille spørsmål ved om vår pedagogiske bakgrunn kan ha ledet oss til å fokusere mer på visse aspekter av læreverkene enn andre, eller om våre meninger eller verdier kan ha farget vår vurdering av bestemte emner eller temaer. Samtidig har vi gjennom hele prosessen vært to som har jobbet med analysen, noe som har gjort at vi har lagt merke til ulike elementer i bøkene. Dette anser vi som en styrke. Vår erfaring som samfunnsfaglærere har forhåpentligvis gitt oss mer innsikt og forståelse for læreverkene, noe som kan ha bidratt til en mer grundig og nyansert analyse. Vi har også forsøkt å gjøre forskningen transparent, noe vi hevder bidrar til en større bekræftbarhet.

3.4 Forskningens kvalitet

Målet og hensikten med forskningen er å presentere ny kunnskap, og kvaliteten på forskningen bestemmes av hvordan kunnskapen produseres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219).

Troverdighet, pålitelighet, overførbarhet og overenstemmelse er begreper som gir mål for kvaliteten i kvalitative undersøkelser (Guba & Lincoln, 1994 sitert i Johannessen et al., 2021, s. 255).

3.4.1 Pålitelighet (Reliabilitet)

Pålitelighet, også referert til som relabilitet, handler i hovedsak om det som undersøkes i forskningen, herved “hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides” (Johannessen et al., 2021, s. 256). Tidligere var det en klar tanke om at reliabiliteten til et forskningsprosjekt gjorde seg gjeldende hvis en annen forsker kunne gjennomføre det samme forskningsprosjektet og komme frem til et identisk svar som den første forskeren. Det var tale om en “tes-retest” tankegang (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Dette er lite hensiktsmessig i kvalitativ forskning, da forskeren i et kvalitativt prosjekt har en aktiv rolle med egne erfaringer og tolkninger, noe som gjør at det ikke vil være mulig å gjennomføre en identisk forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225; Johannessen et al., 2021, s. 256). Likevel kan forskeren forsterke sitt materiale gjennom å gi en grundig beskrivelse av prosessene og begrunnelse av valg gjort under forskningen, og dermed synliggjøre forskningsprosedyren (Johannessen et al., 2021, s. 256). Vi har forsøkt å redegjøre så detaljert som mulig for våre valg gjennom hele prosessen, blant annet gjennom å vise sitater, oppgaveformulering og bilder fra bøkene, slik at leseren til en viss grad får mulighet til å kunne «etterprøve» våre tolkninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

3.4.2 Troverdighet (intern validitet)

Troverdighet viser til “... i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen et al., 2021, s. 256). Johannessen et al. (2021) trekker fram at en vanlig måte å se på troverdigheten innenfor kvalitativ forskning er å stille spørsmålet “måler vi det vi tror vi måler?” (s. 256). Et sentralt spørsmål blir dermed om en kan se en sammenheng mellom fenomenet vi undersøker og dataene vi innhenter (Johannessen et al., 2021, s. 256). Denne sammenhengen har vi arbeidet for å opprettholde, eksempelvis gjennom å velge en metode og tilnærming som er relevant og hensiktsmessig for å undersøke det angitte temaet. Vi har vært oppmerksomme på avvik eller utfordringer mellom våre forventninger. Her kan vi eksempelvis nevne hvor vanskelig vi opplevde det å avgrense studien, da “alt” i vid forstand kunne handle om ekstremisme og radikalisering, særlig om man ser på demokratiopplæring som forebygging. Derfor har vi vært opptatt av å vise hvilke avgrensinger vi har gjort, med et mål om at leseren skal oppleve våre valg og funn som troverdige. Som sosiolog Aksel Tjora (2010) understreker, er målet med oppgaven “å gi lesere eller lyttere en innsikt i undersøkelsens funn og et så godt innblikk i forskningen at de på

selvstendig vis kan bedømme undersøkelsens troverdighet” (s. 170). Vi har forsøkt å gjøre dette etter beste evne.

3.4.3 Overførbarhet (ekstern validitet)

Det å analysere data vil ha som hensikt å knytte et helhetlig bilde på et fenomen til en ny kontekst. Det vil derfor være en “forenklet, men typisk bilde av den opprinnelige virkeligheten” (Johannessen et al., 2021, s. 257). Innenfor kvalitative undersøkelser benytter man seg av begrepet overførbarhet heller enn generalisering. En slik forståelse bygger på i den grad man klarer å benytte resultatene i forskningen på andre områder utenfor studiens kontekst. Dette baseres på detaljerte beskrivelser om fenomenet som dermed gjør det mulig for andre å se nyttigheten av dette, også i andre sammenhenger (Cuba & Lincoln, 1994, sitert i Johannessen et al., 2021, s. 258). For å invitere leseren inn i forskningen, og for at overførbarheten skal styrkes, vil det være en forutsetning at forskeren gjør forskningen transparent (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Teori og forskning vil også være med på å sette studien vår inn i en bredere kontekst.

3.5 Analysestrategi

Oppgaven har en induktiv tilnærming, noe som innebærer at vi går fra data til teori (Tjora, 2010, s. 155). Etter å ha samlet inn data, setter man datamaterialet inn i koder, som igjen danner grunnlaget for kategorisering. Kategoriseringen utgjør resultatdelen i oppgaven (Tjora, 2010, s. 159-160). Vår analysetilnærming har vært inspirert av tematisk analyse (Ref Braun & Clarke, 2006), der vi har søkt etter gjennomgående temaer.

3.5.1 Tematisk analyse

Ifølge Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) er tematisk analyse en fleksibel metode som er grunnleggende innenfor kvalitative analyser (s. 78). De presenterer tematisk analyse som en prosess bestående av seks steg, og de understreker at det er bevegelse mellom disse stegene, noe som innebærer at det ikke er en lineær prosess (Braun & Clarke, 2006, s. 79, 86). I den følgende delen vil vi gå gjennom de seks stegene, og redegjør for hvordan vi har gjennomført den tematiske analysen.

Steg 1; *Bli kjent med datamaterialet* (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Steg 1 startet allerede da vi gjorde utvalg av lærebøker vi endte opp med å bruke. Vi fikk raskt en oversikt og et inntrykk av hvilke deler av bøkene som hadde relevans for vår problemstilling. Samtidig opplevde vi det som vanskelig å avgrense, og det var tidvis krevende å vite hvilke deler som skulle med og ikke. Dette vil vi komme tilbake til under delkapitlet som handler om troverdighet. Vi oppdaget likevel at det var hensiktsmessig å lese gjennom bøkene flere ganger for å sørge for en fullstendig oversikt, noe vi fant nyttig da vi oppdaget nye relevante elementer og notater som viste seg å være irrelevante. Dette er tanker vi finner igjen hos Braun og Clarke (2006), som understreker hvordan det kan være nyttig å fordype seg gjennom å gjenta lesingen og lese på aktive måter (s. 87). De understreker videre hvordan det allerede i første steg kan være nyttig å ta notater (s. 87). Dette gjorde vi ved å lage en oppsummering av tekstutdragene vi anså som aktuelle ut ifra problemstillingen og læreplanen.

Steg 2; *Generering av innledende koder* (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Dette steget starter ifølge Braun og Clarke (2006) når man har lest og satt seg inn i data, og man har en oversikt over hva som er relevant og ha med (s. 88). For vår del satt vi igjen med store mengder tekst etter å ha gjennomført steg 1, og dermed handlet steg 2 om å prøve å sette dataene inn i en sammenheng for å finne ut hva som var relevant. Dette gjorde vi gjennom å gule ut det som var relevant av oppsummeringen fra hvert tekstutdrag fra del 1. Dette ble som en oppsummering av det viktigste fra oppsummeringen i del 1, for å spisse datamaterialet mot problemstillingen og læreplanens relevante komponenter som nevnt i kapittel 1.3 Vi har gjennom prosessen også vært opptatt av kriteriene til Kortizinsky som nevnt ovenfor.

Steg 3; *Søke etter tema* (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Denne fasen handler om å sortere koder i tema, og man kombinerer koder for å danne overordna tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Etter å ha kodet, ble vi oppmerksomme på at det var flere koder som gikk igjen i de ulike lærebøkene, og noen av kodene minnet om hverandre. Dette resulterte i at vi kunne sette kodene inn under overordna temaer. Vi opplevde dette som en krevende prosess hvor vi gikk flere runder med utvalget vi hadde gjort, for å sørge for at de overordnede temaene ble logiske. Her opplevde vi også at vi hadde fjernet koder vi tenkte ikke var relevante, som vi dermed måtte hente fram igjen. Vi fikk dermed oppleve verdien av notatene vi gjorde i steg 1. Dette ledet oss over på steg 4.

Steg 4; *Utvikling av tema* (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Dette steget handler om å dele opp i separate tema, for å sørge for tydelige skiller mellom temaene, noe som gjør at det også kan være hensiktsmessig å omorganisere tema (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Vi opplevde at steg 3 og 4 gikk litt sammen da vi så at temaene ble til når vi kodet datamaterialet. Underveis opplevde vi at temaene vi hadde valgt passet godt for innholdet vi hadde, men at temaene ble veldig store og omfattet mye. Braun og Clarke (2006) understreker at et tema ikke må dekke for mye (s. 92). Dermed var det nødvendig å gjøre justeringer ved å legge til temaer for å danne tydeligere skiller i hvor de ulike kodene passet. Vi hadde for eksempel valgt ut at et av temaene skulle være *nåtid*, men opplevde at det rommet for mye. Derfor endte vi heller opp med å dele dette temaet opp, slik vi fikk temaene *årsaker til ekstremisme og radikaliserings, radikaliserings og ekstremisme i en norsk kontekst* og *radikaliserings og ekstremisme framstilt gjennom nyere internasjonale hendelser*. Dette hjalp oss med å organisere og vi opplevde at denne omorganiseringen resulterte i både tydelige skiller mellom temaene, men også tydeligere spissing mot problemstilling.

Steg 5; *Definere og navngi tema* (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Steget handler om at en må avgrense og definere temaene som vil bli presentert i analysen, og man må dermed kunne si noe om essensen i de ulike temaene. Vi valgte ut temaer vi syntes passet godt for innholdet vi hadde, og konkluderte dermed med følgende kategorier: *Begrepsbruk og definisjoner, radikaliserings og ekstremisme i en historisk kontekst, ekstreme ideologier, radikaliserings og ekstremisme i en norsk kontekst, årsaker til radikaliserings og ekstremisme, radikaliserings og ekstremisme framstilt gjennom nyere internasjonale hendelser, samt radikaliserings og ekstremisme framstilt gjennom forebygging*. I tillegg har vi sett på *bildebruk og oppgaver*. De ulike temaene har også undertema for å sørge for en tydelig strukturering av oppgaven, og for å gjøre det tydelig hvilke funn som passer inn under hvilke tema.

Steg 6; *Skriving av resultater* (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Resultatene tok utgangspunkt i hvert tema og undertema med sitat fra læreverkene. I løpet av resultatskrivingen merket vi igjen at skillene mellom temaene i enda større grad kunne forsterkes og derfor omorganiserte vi noe av strukturen på teksten og temaene. Vi la eksempelvis til *demokratiopplæring og samfunnsansvar* som en underkategori på kategorien *radikaliserings og ekstremisme framstilt gjennom*

forebygging. Som vi har sett i gjennomgangen, og som Braun & Clarke (2006) også understreker, er det ikke en lineær prosess å gjennomføre en tematisk analyse (s. 86).

4.0 Empiri og drøfting

I den følgende delen vil vi gjøre rede for resultatene fra forskningen vår. Resultatene tar utgangspunkt i problemstillingen for oppgaven, og vi vil dermed undersøke hvordan og i hvilke sammenhenger radikaliserings og ekstremisme presenteres for elever på ungdomstrinnet. Resultatene er delt inn i 10 kategorier, herunder begrepsbruk og definisjoner, ekstreme ideologier, radikaliserings og ekstremisme i en historisk kontekst, årsaker til radikaliserings og ekstremisme radikaliserings og ekstremisme i en norsk kontekst, radikaliserings og ekstremisme framstilt gjennom forebygging, bildebruk og oppgaver. Resultatene vil bli presentert bokvis og vil følge samme rekkefølge som tabellene. Det vil si at *relevans*-serien kommer først, etterfulgt av *arena*-serien og *samfunnsfag*-serien. Dette har vi gjort med et ønske om å gjøre resultatdelen så oversiktlig som mulig.

Tabellen under gir en oppsummering på hvordan temaet radikaliserings og ekstremisme er vektlagt basert på opptelling av sider, bilder og oppgaver i de ulike lærebøkene. Det vil til hver av kategoriene nevnt ovenfor være en tabell som gir en detaljert beskrivelse av i hvilken grad bøkene har med innholdet til den enkelte kategori, som da vil vise variasjonen i innholdet blant kategoriene.

Lærebok	Antall sider	Antall bilder	Antall oppgaver
Relevans 8	Ingen sider	Ingen bilder	Ingen oppgaver
Relevans 9	18 sider	19 bilder	32 oppgaver
Relevans 10	25 sider	35 bilder	43 oppgaver
Arena 8	3 sider	3 bilder	6 oppgaver
Arena 9	25 sider	19 bilder	24 oppgaver
Arena 10	49 sider	32 bilder	42 oppgaver
Samfunnsfag 8	2 sider	2 bilder	Ingen oppgaver
Samfunnsfag 9	30 sider	17 bilder	14 oppgaver

Samfunnsfag 10	43 sider	18 bilder	65 oppgaver
----------------	----------	-----------	-------------

Tabell 3: Oversikt over antall sider, antall bilder og antall oppgaver i lærebøkene.

4.1 Begrepsbruk og definisjoner

I dette delkapittelet skal vi se nærmere på hvordan begrepene ekstremisme og radikaliserings blir behandlet i lærebøkene. Vi ser på hvilke begreper og definisjoner av begreper som anvendes i lærebøkene, og hvilke variasjoner i tilnærmingene til disse sentrale begrepene.

Lærebok	Innhold
Relevans 8	Ingen innhold
Relevans 9	Definisjon av ekstremisme
Relevans 10	Definisjon av ekstremisme Definisjon av radikaliserings
Arena 8	Ingen innhold
Arena 9	Ingen innhold
Arena 10	Definisjon av ekstremisme Definisjon av radikaliserings
Samfunnsfag 8	Ingen innhold
Samfunnsfag 9	Definisjon av radikaliserings
Samfunnsfag 10	Definisjon av ekstremisme Definisjon av radikaliserings

Tabell 4: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «begrepsbruk og definisjoner».

De påfølgende avsnittene vil tar for seg hvordan de ulike bøkene definere begrepene ekstremisme og radikaliserings. I gjennomgangen av bøkene er det tydelig at temaer som kan knyttes til ekstremisme og radikaliserings vies mest plass på 10.trinn. Vi finner lite stoff om denne tematikken i bøkene for 8.trinn. Ekstremisme- og radikaliseringsbegrepet blir ikke nevnt i Relevans 8, Arena 8, Arena 9, eller Samfunnsfag 8.

Ekstremismebegrepet blir derimot presentert i Relevans 9 og gis følgende definisjon:

Ekstremister har meninger som de fleste andre ser på som uakseptable. Ekstremister mener at demokratier ikke er egnet til å løse samfunnets problemer. I stedet mener de at bare personer som mener det samme som de selv, skal og må ha makt i samfunnet. Ekstremister forbindes gjerne med nasjonalisme, vold og i noen tilfeller rasisme. (Heidenreich et al., 2022, s. 24)

Denne definisjonen beskriver ekstremister som personer som er utenfor samfunnet. Den knytter ikke an til teoretiske perspektiver, men fokuserer på den enkeltes holdninger og verdier.

I Relevans 10 er også definisjonen knyttet til enkeltpersoner, men fremstår mer presist og spisset inn mot politiske idelogier: “En person som ikke respekterer demokratiske spilleregler, og som er villig til å frata andre mennesker deres grunnleggende rettigheter for å oppnå egne politiske mål” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 202). Vi ser her hvordan begreper som demokrati og politikk er benyttet i forklaringen av ekstremisme, som kan underbygge hvordan denne definisjonen er mer rettet mot ideologi, samtidig som den vektlegger enkeltpersoner holdninger til dette.

Samfunnsfag 10 skiller seg ut ved å se på begrepet ekstremisme i lys av en større kontekst, og definere det ikke med utgangspunkt i enkeltpersoner slik som Relevans gjør. Det gis følgende forklaring av ekstremisme: «noe som er i ytterkanten, noe langt, langt unna normalen. Gjerne noe voldelig eller farlig» (Bredahl et al., 2022, s. 211). Samtidig blir det også knyttet til ideologi på følgende måte: «når vi snakker om ekstremisme i dag, snakker vi stort sett om ytterliggående politiske og religiøse forestillinger og handlinger» (Bredahl et al., 2022, s. 244). Det vektlegges her hvordan ekstremisme er knyttet til politikk og religion, men spesifisere ikke hvem det er snakk om. Samtidig viser Samfunnsfag 10 til forklaringer av ekstremisme i lys av terrorisme: “De mest ekstremistiske anser terror som et nødvendig virkemiddel for å kunne nå disse målene. Derfor er ordene “terrorisme” og “ekstremisme” tett knyttet sammen” (Bredahl et al., 2022, s. 244).

Det er først i Arena 10 vi finner begrepet ekstremisme. Ekstremisme blir av denne boken presentert som “ytterliggående ideer og handlinger som har som mål å tvinge gjennom svært radikale samfunnsendringer. Det kan handle om religiøse, politiske og filosofiske mål” (Hellerud

et al., 2021, s. 70). Gjeldende også her er at det ikke spesifikt knyttes til en bestemt person, men vektlegger ideologi som en bakgrunn for hvordan dette utspiller seg. Vi ser også hvordan både Arena 10 og Samfunnsfag 10 beskriver ekstremisme som noe som er på siden av det vanlige eller normale, gjennom bruk av begrepene ytterkant og ytterliggående.

Radikalisering et begrep som blir fremtredende i Relevans 10, og blir beskrevet gjennom tre fremstillinger; radikalisering, radikal og radikalisert. Forfatterne definerer radikalisering som “en prosess der en person eller en gruppe begynner å miste troen på at demokratiet kan løse problemer i samfunnet” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 208). Videre blir dermed radikal definert som en som har en “positiv innstilling til store og raske endringer”, og en som er radikalisert vil derfor har gått gjennom det boken omtaler som “radikaliseringsprosess” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 208). Ettersom boken ser begrepet i lys av flere elementer, inneholder det derfor også et større perspektiv på begrepet. Dette med utgangspunkt i at de omfatter både enkeltpersoner, grupper og ser dette som en del av en prosess ved flere av elementene som inngår i radikaliseringsbegrepet.

I likhet med Relevans 10, definerer Arena 10 radikalisering i lys av en prosess. Radikalisering blir av forfatterne definerte som “en prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål” (Hellerud et al., 2021, s. 73). Vi ser også her hvordan dette knyttes til enkeltpersoner, men vektlegger også hvordan dette kan gjøres som en del av en gruppe, slik som Relevans gjør. Samtidig blir det også vektlagt hvordan begreper har nær sammenheng med ideologi på samme måte som flere av bøkene presiserer dette i tilknytning til ekstremismebegrepet.

Gjeldende for Samfunnsfag er at begrepet radikal blir presentert som en del av 9.klasse og 10.klassen. I Samfunnsfag 9 knyttes det til politikk og politiske partier, og i sidemargen er det en begrepsavklaring av radikal på følgende vis: “som ønsker store og raske forandringer i samfunnet” (Bredahl et al., 2021, s. 60). Det er likevel ikke før i Samfunnsfag 10 at begrepet blir presentert med utfyllende og detaljert i en større sammenheng. Radikalisering blir i likhet med to andre læreverkene presentert i lys av en prosess og gis følgende definisjon: “ordet “radikal” kan bety at man ønsker å gjennomføre en stor og rask endring i samfunnet. Radikalisering kan

foregår på mange ulike måter. I vårt har mange blitt radikalisert via internett. Veien til ekstremisme kan beskrives som en “radikaliseringsprosess” (Bredahl et al., 2022, s. 212). Vi ser her hvordan boken benytter seg av en lignende forklaring presentert i Samfunnsfag 9, også for å forklare begrepet i Samfunnsfag 10. Definisjonen knytter i større grad radikalisering opp mot ekstremisme, og forklarer dette samtidig ved å se de i sammenheng med dagens samfunn enn de andre læreverkene.

4.2 Radikalisering og ekstremisme i en historisk kontekst

Dette underkapittelet vil ta for seg hvordan historien bærer preg av elementer som knyttes til radikalisering og ekstremisme. Det mest gjennomgående i dette kapittelet er hvordan lærebøkene vektlegger folkemordet på jødene under andre verdenskrig, herved omtalt som holocaust. Følgende kompetansemål viser til vektleggingen av holocaust som en del av opplæringen til elevene: “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, 2019, s. 10). Her påpekes eksplisitt holocaust, og vi har derfor valgt å sette søkelys på dette i påfølgende kategori.

Lærebok	Innhold
Relevans 8	Ingen innhold
Relevans 9	Holocaust
Relevans 10	Ingen innhold
Arena 8	Ingen innhold
Arena 9	Holocaust
Arena 10	Holocaust
Samfunnsfag 8	Ingen innhold
Samfunnsfag 9	Holocaust
Samfunnsfag 10	Holocaust

Tabell 5: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «radikalisering og ekstremisme i historisk kontekst».

Relevans 9 vektlegger behandling av jødene under andre verdenskrig. Det trekkes fram at nazismen, en ideologi som er ekstrem, mente at tyske nazister så på seg som et utvalgt folk, og at

dette ga dem en rett til forsvar: “Nazistene var spesielt opptatt av jøder, som de så på som en farlig trussel mot den tyske kulturen og det tyske folket” (Heidenreich et al., 2021, s. 120). Det trekkes fram hvordan nazistene fratok rettigheter hos jødene, noe som resulterte i forbud mot å ta tog og buss, gå på teater, stemme, i tillegg til at barn ikke fikk gå på skolen og voksne mistet jobber. Det står videre hvordan jøder etter hvert ble arrestert, mishandlet, utvist og forfulgt (Heidenreich et al., 2021, s. 120-121). Følgende blir forklart om nazismen: “Antisemittisme er et viktig kjennetegn på nazisme. Et annet kjennetegn er at nazismen godtar bruk av vold. Nazi-Tyskland ble i økende grad et voldelig samfunn. Etter hvert ble volden dødelig” (Heidenreich et al., 2021, s. 122).

Det blir også beskrevet i Relevans 9 hvordan jøder ble sendt til konsentrasjonsleirer der de skulle gjøre slavearbeid, og hvordan ofrene her til slutt ikke ble sett på som mennesker, da de blant annet ble utsatt for medisinske forsøk. Det forklares at nazistene hadde et ønske om at jødene skulle dø, og derfor behandlet de dårlig (Heidenreich et al., 2021, s. 123).

Etter hvert tok nazistene også i bruk andre metoder for å utrydde jøder og rom mer effektivt. Noen konsentrasjonsleirer ble utryddelsesleirer med bygninger der hundrevis av mennesker kunne presses inn samtidig. Inne i bygningene ble mennesker kvalt av giftgass. Etterpå måtte andre ganger slepe de døde kroppene inn i egne krematorier der kroppene ble brent. (Heidenreich et al., 2021, s. 123)

Avslutningsvis trekkes det fram hvordan folkemordet har fått navnet holocaust (Heidenreich et al., 2021, s. 123).

Arena 9 vektlegger fremveksten av nazismen i lys av mellomkrigstiden og andre verdenskrig. Det vises til hvordan jødene ble fratatt rettigheter og forsøkt utryddet. Boken understreker at folkemordet ovenfor jødene har fått navnet holocaust, og det står følgende om behandlingen av jødene: “Mange ble sendt til egne utryddelsesleirer hvor de ble gasset til døde, hvis de i det hele tatt overlevde transporten. Over en million jøder ble drept i Auschwitz, den største leiren” (Hellerud et al., 2021, s. 145). Det settes søkelys på hvordan andre grupper også opplevde utslettelse av nazistene og den gjeldende rasetekningen i Japan med vekt på Nanjing-massakren (Hellerud et al., 2021, s. 146).

Videre, i Arena 9, belyses nazismens plass i Norge, og viser blant annet til jødeforfølgelsen og hvordan nazistene arresterte norske jøder som videre ble sendt til konsentrasjonsleirer i Polen og Tyskland. Dette illustreres gjennom en historie om en fortelling om Kathe, en norsk jøde, på 13 år som opplevde dette (Hellerud et al., 2021, s. 163-164). En lignende fortelling blir også benyttet i Arena 10, om en to år gammel gutt med navn Harry Reichwald. Boken beskriver at årsaken til Harrys arrestasjon var at han hadde jødiske foreldre. I forlengelsen av dette tar boken videre for seg hvordan hatet mot jødene ikke var noe som nazistene først kom med, men beskrives som antisemittisme og som også var gjeldende lenge før nazistene. Boken skriver følgende om hvorfor nazistene hadde dette sterke hatet mot jødene: “Nazistenes jødehat var ikke først og fremst knyttet til religion, men til rasisme”, og skriver videre at “Nazistene mente at jødene var skadelige for det tyske samfunnet” (Hellerud et al., 2022, s. 58).

Vi finner mye av den samme vektleggingen i Samfunnsfag 9, som viser til holocaust med fokus på Auschwitz og nazistenes behandling av norske jøder. Det trekkes fram hvordan nazistene så på jødene som mindre verdt, konspiratører og skadedyr. Boken omtaler “*den endelige løsningen*” med navnet holocaust (Bredahl et al., 2021, s. 168). Videre beskrives forholdene i Auschwitz: “Grusomme eksperimenter på mennesker ble gjennomført. Og ble de ikke sendt direkte i gasskammer rett etter ankomst måtte de arbeide seg til døde. Gjennomsnittlige levetid etter ankomst Auschwitz var cirka tolv uker” (Bredahl et al., 2021, s. 168).

Samtidig som Arena 9 og Samfunnsfag 9 har mye av den samme vektleggingen, finner vi likevel forskjeller. Samfunnsfag 9 tar blant annet opp spesifikke eksempler, og trekker fram krystallnatten og nürnberglovene som eksempler på hvordan jødene ble behandlet (Bredahl et al., 2021, s. 166). Vi finner også i Samfunnsfag 9 ett større fokus på behandlingen av de norske jødene. Her vektlegges konsekvensene av den tyske okkupasjonen og det trekkes fram hvordan jødene i Norge måtte levere medlemslister, ble fratatt radioer, få J i passet sitt og ble arrestert. Samtidig understreker Samfunnsfag 9 hvordan nordmenn ønsket å hjelpe de norske jødene, ved å blant annet gi de mat. Boken understreker også hvordan jødene fikk skylden for flere hendelser, og det eksemplifiseres ved drapet på en grensepolitimann. Likevel er boken tydelig på at ikke alle som var med å behandle jødene dårlig under krigen ønsket dette:

Det er lett å tenke at det var tyske nazister som arresterte og fikk deportert de norske jødene. Men det var faktisk norske politimenn som arresterte dem – og norske drosjesjåfører som fraktet dem til båten. Det er viktig at vi ikke tror at alle som var med på dette, var nazister. Det er lett å tenke at man aldri vil la seg presse til å være med noe sånt, men det var mange årsaker til at nordmenn godtok den fryktelige jobben. Sannsynligvis ville det også få store konsekvenser hvis man nektet å utføre ordre fra tyskerne. (Bredahl et al., 2021, s. 172-173)

Det understrekes hvordan antisemittismen er gjeldende i Norge og Europa den dag i dag, også etter krigens slutt: “De få jødene som hadde overlevd konsentrasjonsleirene, dro hjem til Norge etter krigen og opplevde at det bodde fremmede personer i boligene deres – gjerne fullt møblert med alle eiendelene deres” (Bredahl et al, 2021, s. 174).

Samfunnsfag 10 viser til det ekstreme jødehatet gjennom forklaringer på nazismen folkemord. De omtaler dette som “den endelige løsningen” gjennom følgende sitat:

Nazistenes hat mot jødene var en gradvis prosess. Det startet med juridisk, sosial og økonomisk diskriminering, i tillegg til fysisk mishandling. Men i andre halvdel av 1941 startet tyskerne med det de kalte *den endelige løsningen*. Målet var å systematisk utrydde hele den jødiske befolkningen i Europa. (Hellerud et al, 2022, s. 241)

Gjeldende for alle læreverkene der holocaust blir presentert er detaljerte beskrivelser av hendelsene, og hvordan jødene opplevde utryddelsen. Vi finner noen ulike vektlegginger, blant annet at Arena 9 plasserer behandlingen av jødene i en større kontekst, ved å beskrive dette som en del av mellomkrigstiden, før det videre vektlegges i lys av andre verdenskrig. Videre finner vi at Arena 10 i motsetning til de andre lærebøkene påpeker at jødehatet ikke var noe som nazistene først kom med, men at det eksisterte før den tid, og beskriver dette i lys av antisemittisme.

4.3 Ekstreme ideologier

I lys av vår problemstilling “Hvordan og i hvilke sammenhenger presenteres radikaliserings og ekstremisme i lærebøker for ungdomstrinnet i samfunnsfag?” vil det være relevant å se på hvordan ekstreme ideologier knyttes til dette. Innholdet er delt inn etter underkategoriene *nasjonalisme, nazisme og fascisme, kommunisme og religiøs ekstremisme*.

Lærebok	Innhold
Relevans 8	Ingen innhold
Relevans 9	Nasjonalisme Nazisme og fascisme Kommunisme
Relevans 10	Nasjonalisme Nazisme og fascisme Kommunisme Religiøs ekstremisme
Arena 8	Ingen innhold
Arena 9	Nasjonalisme Nazisme og fascisme Kommunisme
Arena 10	Nasjonalisme Nazisme og fascisme Religiøs ekstremisme
Samfunnsfag 8	Ingen innhold
Samfunnsfag 9	Nasjonalisme Nazisme og fascisme Kommunisme
Samfunnsfag 10	Nazisme og fascisme Religiøs ekstremisme

Tabell 6: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «ekstreme ideologier».

4.3.1 Nasjonalisme

Ideologi som et begrep i tilknytning til radikaliserings og ekstremisme, er noe som vektlegges i Relevans 9 med vekt på nasjonalisme. Nasjonalisme blir presentert som en del av drapet på Benjamin Hermansen, der dette blir forklart som et drap utført av et nasjonalistisk miljø med ekstreme meninger og hvordan dem som drepte ham “ikke aksepterte en nordmann som var mørk i huden” (Heidenreich et al., 2021, s. 23). Ideologien defineres i positiv forstand med utgangspunkt i “stolthet, tilhørighet, kjærlighet, følelse av fellesskap” (Heidenreich et al., 2021, s. 22, 23). Likevel vektlegges det også hvordan nasjonalisme kan bidra til utenforskap og hat, noe som knyttes opp mot ekstreme nasjonalister. Hvordan dette kan ha negativ påvirkning presenterer i Relevans 9 med tilknytning til drapet på Benjamin Hermansen (Heidenreich et al., 2021, s. 23).

Relevans 10 viser til nasjonalisme som begrep i sammenheng med religiøs ekstremisme, der boken redegjør for ekstremisme i Myanmar. I lys av dette blir nasjonalisme presentert slik: “Myanmar er et eksempel på et land der en blanding av nasjonalisme og religiøs tro gjør at mennesker som tilhører enkelte minoriteter får det vanskelig” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 207). Det er videre ikke definert hva som legges i nasjonalisme.

Arena 9 benytter nasjonalisme som begrep i sammenheng med rasisme med påfølgende utsagn: “nasjonalister begynte å tenke at deres nasjon var mer verdifull enn andre ...” (Hellerud et al., 2021, s. 96). Samtidig vektlegges det hvordan nasjonalismen er i vekst i Europa og hvordan dette settes i en negativ kontekst og følgende utsagn blir presentert: “Da mener nasjonalistene at nasjonen først og fremst bør bestå av folk som både ser like ut og har lik bakgrunn. De er ikke åpne for at samfunn er og alltid har vært mangfoldig” (Hellerud et al., 2021, s. 102). Det vektlegges likevel i en positiv forstand sett i lys av at nasjonalisme kan være samlende: “... og det handler ikke om å hate fremmede. De mener heller at en god nasjonalist i en global verden må ha en samarbeidende og fordomsfri holdning til andre nasjoner og kulturer ...” (Hellerud et al., 2021, s. 103).

Arena 10 viser til begrepet nasjonalisme med utgangspunkt i en politisk ideologi med ønske om “å bygge en stats selvfølelse, argumentere for nasjonalt selvstyre og samle en befolkning rundt felles symboler” (Hellerud et al., 2022, s. 70). Dette bygges videre med hvordan høyreekstremisme er tilknyttet nasjonalisme og hvilken plass dette har hatt i historien. Det vises

først til hvordan nasjonalisme har vært en politisk ideologi som det boken omtaler som skal “bygge opp en stats selvfølelse, argumentere for nasjonalt selvstyre og samle en befolkning rundt felles symboler” (Hellerud et al., 2022, s. 70). Samtidig vektlegges det videre hvordan høyreekstremistiske grupper benytter nasjonalisme gjennom å beskytte nasjonen. Følgende sitat viser til dette: “De er innvandringsfiendtlige og begrunner det med at de ønsker å holde sin egen gruppe “ren” og ikke “blande” den med andre grupper” (Hellerud et al., 2022, s. 71). Dette blir blant annet knyttet opp til rasisme og hvordan nasjonalisme er en form for dette.

Samfunnsfag 9 beskriver følgende om nasjonalisme: “Nasjonalisme er en ideologi som i utgangspunkt er positiv og nødvendig for at et samfunn skal utvikle seg til et fellesskap” (Bredahl et al., 2021, s. 141-142). Vi ser her hvordan nasjonalisme uttrykkes som noe positivt. Likevel vektlegger også boken nasjonalisme i negativ forstand gjennom følgende sitat: “Dersom vår kjærlighet til eget land og egen befolkning fører til at vi ser ned på andre nasjoner og andre mennesker, endrer nasjonalisme seg fra å være noe positivt til noe negativt” (Bredahl et al., 2021, s. 141-142).

Vi ser at både Relevans 9, Arena 9 og Samfunnsfag 9 utforsker ideologien i lys av beskrivelser som foretar positive og negative vinklinger. Likevel skiller forklaringen seg fra hverandre, gjennom at blant annet Relevans 9 knytter ideologien opp mot en konkret hendelse, drapet på Benjamin Hermansen. Dette ser vi også igjen i Relevans 10, der Myanmar blir nevnt som eksempel på fremstilling av nasjonalisme sett i lys av religiøs ekstremisme. Derimot ser vi at Arena 10 i større grad fokuserer på politiske og ideologiske elementer ved begrepet, samt bemerker spesifikt tilknytning til rasistiske motiver ved ideologien.

4.3.2 Nazisme og fascisme

I tilknytning til bokens forklaring av ekstremisme går Relevans 9 inn på ekstreme ideologier som fascisme, nazisme, antisemittisme i nazismen og nynazisme. Gjeldende for forklaringene av ideologiene fascisme, nazisme og nynazisme er at de alle inneholder begrepene “ekstreme” og “vold” (Heidenreich et al., 2021, s. 24). Relevans 9 benytter seg av begreper som “fordommer”, “frykt”, “hat”, “fiende” og “trussel” i forklaring av antisemittisme og synet på jøder. (Heidenreich et al., 2021, s. 24)

Videre presenteres det i Relevans 9 hvordan mellomkrigstiden var en tid hvor autoritære bevegelser fikk fotfeste i Europa. Her trekkes fascisme og nazisme inn, og det vektlegges at disse er høyreekstreme. Læreboken presenterer nazismen som en ekstrem ideologi, hvor denne ideologien var sterkt preget av jødehat. Samtidig vektlegges det i lys av innføring av nazisme som ideologi, hvordan nazistene ikke aksepterte mennesker som var ulik dem selv. De to ideologiene blir omtalt av boken som høyreekstreme bevegelser, hvor det i sidemargen defineres på følgende vis: “Folk som har nasjonalistiske, fremmedfiendtlige tanker og ideer om samfunnet, ofte også anti-demokratiske og voldelige, som fascismen og nazismen” (Heidenreich et al., 2021, s. 93). Følgende beskrivelse av Adolf Hitler viser også hvordan han blir omtalt som en høyreekstremist: “Høyreekstremisten Hitler kom med store løfter om bedre tider” (Heidenreich et al., 2021, s. 93).

Høyreekstremisme er et begrep som også blir benyttet i Relevans 10, der boken går mer utfyllende inn på ulike former for ekstremisme, herav høyreekstremisme som en av dem. Dette knyttes opp mot både nasjonalisme og rasisme, og blant dem trekkes det fram begreper som “fellesskap”, “verdier”, “tradisjoner” og det å “holde sammen” knyttet til i dette (Heidenreich & Waage, 2022, s. 203). Samtidig vektlegges det også hvordan høyreekstremisme har et negativt syn på innvandrere, og omtales blant annet som “rasister” og “fremmedfiendtlige” (Heidenreich et Waage, 2022, s. 203). Det er i sidemargen en begrepsavklaring som viser følgende om hva som legges i høyreekstremisme: “nasjonalistiske, fremmedfiendtlige og antidemokratiske tanker og ideer, som fascismen” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 203).

Boken benytter seg også av begrepet “hvit makt” for å forklare hva høyreekstremister tror på. Dette blir videre skrevet som at “hvit makt-tilhengerne mener at folk som er “hvite” i huden, har rett og plikt til å holde andre ute fra områder som bør regnes som deres” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 204). Det blir også definert i sidemargen hva som legges i dette, gjennom en forklaring basert på at det handler om “å mene at “hvite” har rett til å dominere” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 204).

Samtidig vektlegger også Relevans 10 begrepet høyreekstrem i sammenheng med terrorisme, der boken viser til ulike former for terrorisme, eksempelvis høyreekstrem terrorisme som en av dem.

Det vises her til hvordan slik terrorisme baseres på at «innbyggere fra det de mener er den opprinnelige befolkningen, skal dominere i samfunnet» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 212). Det er vanlig å ty til vold og begrunnes med at «de håper at uroen og utryggheten som de selv skaper i samfunnet, får flere innbyggere til å støtte ideene deres» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 212). I sidemargen er det skrevet om at terroraksjonen i Norge i 2011 er et eksempel på høyreekstrem terrorisme (Heidenreich & Waage, 2022, s. 212).

Arena 9 benytter seg av følgende begreper når de beskriver fascismen: “vold” og “krig” (Hellerud et al., 2021, s. 133). Boken tar for seg i beskrivelsene av nazismen i Tyskland, hvordan “nazismen kan betraktes som en tysk variant av fascismen” (Hellerud et al., 2021, s. 133). Det står videre skrevet hvilke likhetstrekk fascismen og nazismen har, med utgangspunkt i lite tro på demokrati og bygge et samfunn rundt en leder. Boken vektlegger at nazismen var en rasistisk ideologi, der jødene blir nevnt som en utsatt gruppe (Hellerud et al., 2021, s. 133).

Arena 10 vektlegger blant annet utfordringer ved et mangfoldig samfunn. I lys av dette blir eksempelvis rasisme presentert som en utfordringer. Dette blir videre knyttet opp mot ideologi, med påfølgende utsagn: “Når rasismen er bevisst, er den gjerne knyttet til en bestemt ideologi, for eksempel nazismen” (Hellerud et al., 2021, s. 46). Videre går boken inn på hvordan drapet på Benjamin Hermansen ble utført av det forfatterne omtaler som nynazister. Denne framstillingen blir gjort i sammenheng med rasisme og boken formulere det slik: “Drapsmennene var nynazister, og Benjamin ble drept på grunn av hudfargen sin” (Hellerud et al., 2022, s. 47).

Videre tar Arena 10 for seg hvordan nazismen brukes som en forklaring på hvordan denne ideologien hadde som mål å utrydde jøder og andre folkegrupper. Det beskrives at voldsbruk er vanlig i ekstreme ideologier. I tilknytning til dette blir høyreekstremsime nevnt og i sammenheng med hvordan dette ofte knyttes til nazisme og fascisme, samt at det er nært beslektet med nasjonalisme. Som en forklaring på hva som legges i høyreekstremisme viser Arena 10 de to mest kjente retningene, herved fascisme og nazisme (Hellerud et al., 2022, s. 70).

I sammenheng med temaet mellomkrigstiden tar Samfunnsfag 9 opp hva som legges i ideologiene fascisme og nazisme. Det vektlegges hvordan fascismen blant annet ikke aksepterer

politisk uenighet og at dette må slås ned på, og videre at det ikke fantes rom for ytringsfrihet innenfor denne ideologien. Videre beskriver boken hvordan nazismen også baseres på fascismen, men den omtales som en mer ekstrem ideologi (Bredahl et al., 2021, s. 158). Dette begrunnes med følgende sitat: “Nazismen er en ekstrem form for fascismen fordi den deler mennesker inn i ulike raser” (Bredahl et al., 2021, s. 158). Hvorfor noen mennesker har en slik måte å tilnærme seg samfunnet og verden på, begrunnes med følgende sitat: “I ekstreme tider er det lett å søke til ekstreme ideologier” (Bredahl et al., 2021, s. 158).

Samfunnsfag 10 viser til ordet ideologi og at det ofte benyttes i sammenheng med terror. Samtidig skriver boken følgende “jo mer ekstrem ideologien er, desto mer dramatiske endringer i samfunnet ønsker man” (Bredahl, 2022, s. 211). Videre går boken inn på nazismen som temaet der fascismen og nazismen blir presentert som en innledende del. Boken omtaler de to ideologien på følgende måte: “Fascismen er en høyreekstrem ideologi som blant annet mener at en sterk leder må erstattet demokratiet ... Nazismen gikk enda lenger enn fascismen, gjennom sitt sterke jødehat og sine teorier om “det perfekte samfunnet” (Bredahl et al., 2022, s. 240). Den nazistiske tankegangen som gikk sterkt utover jødene presenterer boken gjennom holocaust, og dette blir forklart gjennom følgende sitat “... nazistenes såkalte endelig løsning var nettopp det: en total massakre av jøder. En grusom utryddelse” (Bredahl et al., 2022, s. 241).

Samtidig finner vi også hvordan Samfunnsfag 10 vektlegger høyreekstremisme i sammenheng med et terrorangrep i Norge, gjennomført av Philip Manshaus i Bærum. Boken forklarer at det var bekymring fra nære rundt holdningene til terroristen, blant annet gjennom denne formuleringen: “Noen nær ham var bekymret for hans høyreekstreme holdninger” (Bredahl et al., 2022, s. 213). Det blir videre ikke definert hva som legges i begrepet. Likevel blir begrepet benyttet også sammenheng med konspirasjonsteorier og fake news, da i tilknytning til Donald Trump og hans daværende presidentskap. Begrepet blir brukt slik: “På internett jublet de for QAnon, den høyreekstreme bevegelsen som støttet Trump da han nektet å akseptere at Joe Biden hadde slått ham i presidentvalget i november i 2020” (Bredahl et al., 2022, s. 303). I tilknytning til dagens situasjon viser boken til hvordan terrortrusselen i dag er preget av to miljøer, herved høyreekstreme og de islamistiske. Boken skriver følgende om dette: “Utøya-terroren og

Manshaus' angrep i 2011 var sterkt inspirert av høyreekstrem ideologi. 11.september-terroren var sterkt preget av islamistisk ideologi" (Bredahl et al. 2022, s. 238).

Lærebøkene som presenterer ideologiene nazisme og fascisme vektlegger ulike elementer i sine forklaringer. Det er likevel gjeldende for alle lærebøkene som tar opp tematikken at de knytter ideologiene til vold. Av læreverkene er det kun Relevans som vektlegger høyreekstremisme i lys av ideologiene på 9.trinn, og dette blir videre tatt opp i Relevans 10. Sammenlignet blir det først presenter for elevene i 10.klasse bøkene i læreverkene Arena og Samfunnsfag. Samtidig bemerker vi oss at Relevans 10 er den eneste boken som benytter seg av formuleringen "hvit makt" i lys av hva høyreekstremister tror på. Videre finner vi at Arena 10 knytter nazismen spesifikt opp mot rasisme, og belyser dette med drapet på Benjamin Hermansen. Vi ser hvordan det er naturlig for flere av bøkene og beskrive nazisme og fascisme i lys av hverandre, og fremhever hvordan de henger sammen.

4.3.3 Kommunisme

I tilknytning til Norge i mellomkrigstiden, presenterer Relevans 9 kommunisme som en del av forklaringen på venstreekstremisme. Venstreekstremisme blir benyttet i denne sammenhengen på følgende vis: "I mellomkrigstiden var det mange i Norge som støttet både høyre- og venstreekstremer bevegelser" (Heidenreich et al, 2021, s. 94). Det er også en begrepsavklaring i sidemargen som forklarer begrepet slik: "folk som vil innføre kommunisme gjennom revolusjon" (Heidenreich et al., 2021, s. 94).

I Relevans 10 et det viet mer plass til å definere og forklare begrepet. Boken benytter seg av begrepet i en større kontekst sett opp mot Relevans 9, som gir en innføring av begrepet. Begrepet blir brukt som en forklaring på ulike former for ekstremisme, herunder venstreekstremisme og presenterer dette som et ønske om kommunisme eller anarkisme. Det står videre at de anså revolusjon som nødvendig, og at de er imot høyreekstremisme. Innledningsvis forklares venstreekstremisme slik: "Tilhengere av venstreekstremisme nekter å godta forskjeller og urettferdigheter i samfunnet, som at noen mennesker har mye penger eller makt mens andre har lite eller ingenting" (Heidenreich & Waage, 2022, s. 205). Det forklares hvordan slike tilhengere mener det er nødvendig med en revolusjon, det boken omtaler som et "voldelig opprør"

(Heidenreich & Waage, 2022, s. 205). I sidemargen er det også her viet plass til en begrepsavklaring på følgende måte: “ulike antidemokratiske ideer om at samfunnet er så grunnleggende urettferdig at de må brytes helt ned og bygges opp igjen på helt nye måter” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 205). Samtidig benyttes også begrepet venstreekstrem i forklaringer av terrorisme. Det vises her til hvordan slik terrorisme baseres på at: “Ved å skade myndigheter eller myndigheters eiendom kan terrorister fra venstresiden vise folk i et land at opprør faktisk er mulig” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 212).

Arena 9 vektlegger hvordan kommunismen vokste fram og en slik måte å forstå et samfunn på bar preg av ikke demokratiske spilleregler. Det vises også i følgende sitat til hvilken påvirkning en slik ideologi hadde: “Frykten for kommunisme kan være en mulig forklaring på hvorfor mange etter hvert sluttet opp om andre ikke-demokratiske ideologier, for eksempel nazismen” (Hellerud et al., 2021, s. 125).

Samfunnsfag 9 vektlegger imidlertid en annen forklaring på kommunisme og sammenligner ideologien med det norske samfunnet:

Norge er kjent for å ha noen veldig gode velferdsordninger. Den som blir syk, skader seg eller blir for gammel til å arbeide vil motta en slags fra lønn fra staten, i form av trygd eller pensjon. Dette er helt i tråd med ideologien til Karl Marx: “fra enhver etter evne, enhver etter behov”. Ingen må bli overlatt til seg selv. Men det norske samfunnet blir også styrt etter liberalistiske prinsipper. For eksempel er menneskets frihet og muligheter verdier vi setter høyt. (Bredahl et al., 2021, s. 140-141)

Vi finner i de ulike lærebøkene forskjellige vektlegging av ideologien kommunisme. Det er tilsynelatende kun 4 av lærebøkene som tar opp tematikken, og dette vinkles i ulike grad. Relevans 9 og 10 belyser tematikken som del av begrepsdefinisjoner på venstreekstremisme. Arena 9 har derimot benyttet seg av en mer konkret forklaring av ideologien, basert på politiske faktorer og ser dette i sammenheng med nazismen. Samfunnsfag 9 har valgt å definere begrepet i lys av det norske samfunnet og Karl Marx.

4.4.4 Religiøs ekstremisme

Gjeldende for alle tre læreverkene på 10.trinn er en vektlegging av religiøs ekstremisme. Det benyttes ulike begreper tilknyttet dette i de tre læreverkene. I den grad religiøs ekstremisme blir vektlagt, ser vi at dette nevnes i lys av Islam.

I Relevans 10 er det viet plass til å forklare ulike former ekstremisme, og religiøs ekstremisme blir forklart som en form. Det vises her til hvordan slik ekstremisme baseres på at samfunnet skal styres etter “de samme strenge religiøse leverereglene og påbudene som ekstremistene selv tror på” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 206). Osama Bin Laden blir nevnt som eksempel på en religiøs ekstremist, og det løftes fram at det var han som stod bak terrorangrepet på USA 11.september 2001. Videre går læreboken inn på ekstrem islamisme, og forklarer dette som noe man ofte hører om i dagens verden. Dette knyttes til et ønske om å “tvinge muslimene til å følge streng tolkning av sharia, selv om det tar fra folk grunnleggende menneskerettigheter som religionsfrihet eller likestilling” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 206). Det påpekes i denne sammenheng at en vesentlig forskjell mellom muslimer og ekstremister som utdypes slik: “Ekstreme islamister er muslimer, men veldig få muslimer er ekstreme islamister” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 206).

I Arena 10 er det i sammenheng med forklaring av konflikten i Syria viet plass til en begrepsavklaring på islamisme og islamsk ekstremisme (Hellerud et al., 2022, s. 242). Boken fremstiller ideologien i større grad enn Relevans, og det vektlegges et større fokus på politiske elementer. Det vises her til hvordan islamisme er en politisk ideologi, hvor staten skal styres etter islamske prinsipper. IS blir nevnt for å vise et eksempel på en ekstrem variant av dette. Likevel vektlegges det hvordan også flere land i Midtøsten har politiske partier som følger islamistiske spilleregler, men er basert på demokratiske tilnærminger og tar avstand fra det IS står for (Hellerud et al., 2022, s. 140).

Religiøs ekstremisme er også vektlagt i Samfunnsfag 10. Det vises til her hvordan “noen islamister er voldelige og ødelegger for helt vanlige muslimer som bare ønsker å leve sine vanlige liv i land hvor de kan føle seg trygge” (Bredahl et al., 2022, s. 242). Det står videre at deres tro på religionen går utover demokratiet og menneskerettigheter. Samtidig fokuserer boken på hvordan noen unge mennesker oppsøker terrorgrupper i andre land og viser til at dette også er

gjeldende for enkelte nordmenn (Bredahl et al., 2022, s. 242). Dermed finner vi at Samfunnsfag 10 vektlegger noen ulike elementer sammenlignet med de andre lærebøkene, eksempelvis ved å vise til nordmenn som reiser ut.

4.4 Radikalisering og ekstremisme i en norsk kontekst

Dette delkapittelet vil gå videre inn på hendelser knyttet til hvordan lærebøkene fremstiller radikalisering og ekstremisme i en norsk kontekst. Hendelsene som trekkes frem vil være terrorhendelsen i regjeringskvartalet og på Utøya, terrorangrepet i moskeen i Bærum og drapet på Benjamin Hermansen. I lys av læreplanen vises det spesifikt til hendelsen på Utøya, samt at et av kompetansemålene har som hensikt at elevene skal utvikle kunnskaper innenfor terrorhendelser.

Lærebok	Innhold
Relevans 8	Ingen innhold
Relevans 9	Drapet på Benjamin Hermansen
Relevans 10	Terrorangrepet på Utøya Terrorangrepet i Bærum
Arena 8	Terrorangrepet på Utøya
Arena 9	Ingen innhold
Arena 10	Terrorangrepet på Utøya Terrorangrepet i Bærum Drapet på Benjamin Hermansen
Samfunnsfag 8	Terrorangrepet på Utøya
Samfunnsfag 9	Terrorangrepet på Utøya Terrorangrep i Bærum
Samfunnsfag 10	Terrorangrepet på Utøya Terrorangrepet i Bærum Drapet på Benjamin Hermansen

Tabell 7: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «radikalisering og ekstremisme i norsk kontekst».

4.4.1 Terrorangrepet på Utøya

I tilknytning til skildring av terrorangrepet på Utøya i 2011 vektlegger Relevans 10 hvordan terrorhandlinger bryter med konvensjonelle metoder for å påvirke samfunnet:

Mennesker som foretar terrorhandlinger, bruker ikke vanlige metoder for å påvirke samfunnet. De er desperate etter å få til endringer som de mener er viktige. De vil ikke gi opp, og synes ikke det hjelper å snakke, forhandle eller vente. Men virkemidlene som terrorister tar i bruk, er helt uakseptable. Mennesker må finne andre måter å endre samfunnet på enn ved å drepe andre. (Heidenreich & Waage, 2022, s. 199)

Relevans 10 trekker fram hvordan alle mennesker trenger å høre til, og at det er viktig at alle får si sin mening og bli hørt. Samtidig understrekes det at vold ikke er veien å gå (Heidenreich & Waage, 2022, s. 200-201). Videre vektlegges det hvem som ble rammet av aksjonen på Utøya i 2011, herunder de som omkom, de som ble traumatisert og de som fikk livet totalt endret. Det presenteres også at det var et angrep på arbeiderpartiets sosialdemokrater, ungdommene i arbeiderpartiet, samt at det var et angrep på demokratiet (Heidenreich & Waage, 2022, s. 216-222). Boken har også tatt med den kjente Twittermeldingen etter terrorhendelsen: “Når en mann kan forårsake så mye ondt- tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 201). Læreboken legger også vekt på hvordan hendelsen i etterkant bar preg av rosetog, dommen Breivik fikk, samt hvordan muslimer opplevde det vanskelig. Dette blir belyst på følgende måte: “Mange norske muslimer fryktet at terrorister med ekstreme islamistiske holdninger hadde angrepet regjeringskvartalet – og at vanlige muslimer ville få skylden” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 222).

I Arena 8 blir Utøya og arbeidet ungdommene gjorde på Utøya, belyst som et eksempel på engasjement. Det blir videre beskrevet kort hva som skjedde 22.juli 2011 i Norge, og hvordan terroristen Anders Behring Breivik ønsket å stoppe ungdommenes engasjement og påvirkning gjennom å utføre et terrorangrep (Hellerud et al., 2021, s. 132-135). Boken skriver følgende: «Anders Behring Breivik kom til Utøya for å stoppe ungdommenes politiske engasjement. Særlig ønsket Breivik å knuse engasjement som var knyttet til kulturelt mangfold, feminisme og likestilling» (Hellerud et al., 2020, s. 135). Talen til Jens Stoltenberg blir vektlagt, og boken skriver hvor viktig det er å fortsette å være politisk engasjert: “Deres drømmer ble knust ... Dine drømmer kan bli virkelighet” (Hellerud et al., 2020, s. 135).

Hvordan hendelsen skjedde forklares i Arena 10 ut fra fire faktorer: barndom og ungdomstid, isolasjon og radikalisering, Eurabia-konspirasjonen og sviktende beredskap (Hellerud et al., 2021, s. 76-78). Videre står det om betydningen Utøya har for historien og politikken, om AUF og hvordan de har arbeidet i etterkant av terroreren. Boken skildrer også hendelsen minutt for minutt gjennom jenten Iril, og det står hvordan livet har vært for Iril etter hendelsen. Det er også med et utdrag fra talen til daværende statsminister Jens Stoltenberg (Hellerud et al., 2021, s. 87-89). I Arena 10 ser en på terrorhendelsen og hva som skjedde i Norge 22.juli 2011, utført av Anders Behring Breivik. Det står følgende rundt gjerningsmannen:

I de første timene etter terrorangrepene visste vi ikke hvem eller hvor mange som sto bak ugjerningene. En del medier meldte først at en gruppe islamistiske terrorister stod bak. Meldingene i nyhetene og på nett var mange og motstridende. Etter hvert ble det klart at én mann alene sto bak terroreren. (Hellerud et al., 2022, s. 76)

I Samfunnsfag 8 løftes det fram viktigheten av at vi tar vare på demokratiet og verdiene som tilhører dette. Som en del av dette belyser kapitlet terrorhendelsen i Norge, og talen Jens Stoltenberg hadde samme dag som terroreren skjedde. Det blir presentert en kort tekst som oppsummerer hva som skjedde 22.juli 2011, og den beskriver følgende om terroristen: “Terroristen selv erklærte seg som høyreekstrem og mente Arbeiderpartiet stod en “fjendens” asylpolitikk” (Bredahl et al., 2020, s. 180). Det som skjedde på Utøya og i Regjeringskvartalet blir også presentert i Samfunnsfag 9, og viser til hvordan dette også har skjedd andre steder, eksempelvis i London, Paris, Berlin og Nice. Boken vektlegger det som skjedde i Norge og følgende blir skrevet om det som omtales som et masse mord: “69 mennesker – de fleste unge – ble drept av terroristen på Utøya, i et planlagt masse mord” (Bredahl et al., 2021, s. 240). Videre gjør boken en beskrivelse av gjerningsmannen og hvordan han skrev et manifest på internett basert på en høyreekstrem ideologi og konspirasjonsteorier (Bredahl et al., 2021, s. 240-241).

Samfunnsfag 10 trekker i likhet med Relevans 10 også fram rosetogene som fant sted etter terrorhendelsen, og begge bøkene belyser dommen Breivik fikk, samt hvordan mennesker opplevde å få skylden for angrepet. Det skildrer hva som skjedde i regjeringskvartalet og på Utøya 22.juli. Dette forklares eksempelvis med utgangspunkt i sitatet:

Da disse ungdommene fikk høre om bombeterroren i Oslo, tenkte de at på Utøya måtte det i hvert fall være trygt. Ingen visste da at gjerningsmannen allerede var på vei dit i bil. Og hvorfor skulle noen fatte mistanke idet en mann i politiuniform dukket opp og ba om å få bli med fergen over til sommerleiren? (Bredahl et al., 2022, s. 222)

Det kommer det også fram i Samfunnsfag 10 hvordan politiet ikke var godt nok forberedt for terror, og talen kongen holdt i etterkant av terrorangrepet er med. Det vektlegges også hvordan Breivik hentet inspirasjon til å gjennomføre terrorhandlingen, og det trekkes fram konspirasjonsteorier, den nazistiske teorien til Quisling, samt Breiviks motstand mot Arbeiderpartiet og muslimer (Bredahl et al., 2022, s. 220-224, 239).

Oppsummerende anlegger de ulike lærebøkene forskjellige perspektiver på terrorangrepet på Utøya i 2011. Mens Relevans 10 fokuserer på terrorhandlingens brudd på demokratiet og behovet for alternative måter å påvirke samfunnet på, retter Arena 8 oppmerksomheten mot angrepet som et forsøk på å undertrykke ungdommens politiske engasjement. Samfunnsfag 8 og 9 vektlegger gjerningsmannens høyreekstreme ideologi og konspirasjonsteorier, samt terrorangrepets konsekvenser og reaksjoner i etterkant, mens Samfunnsfag 10 utforsker sviktende beredskap og politiets respons, i tillegg til gjerningsmannens ideologi og inspirasjonskilder.

4.4.2 Terrorangrepet i Bærum

Terrorangrepet i Bærum blir belyst i Arena 10 og Relevans 10. I Samfunnsfag-serien blir hendelsen presentert i både i Samfunnsfag 9 og Samfunnsfag 10.

Angrepet på Al-Noor-moskeen i Bærum blir presentert i Arena 10 i tilknytning til hvordan en kan forhindre ekstreme handlinger og terror. Følgende står skrevet om hendelsen da terroristen inntok moskeen: “Der løsnet høyreekstremisten Philip Manshaus skudd, men ble overmannet av to eldre menn inne i moskeen. Før Manshaus kom til moskeen, drepte han sin egen stesøster fordi hun var adoptert fra Kina” (Hellerud et al., 2022, s. 79).

Det blir i Relevans 10 skrevet mer utfyllende om hendelsen som foretok seg i Bærum. I likhet med Arena 10 blir det også her skrevet om begrunnelsen til Philip Manshaus og hvorfor han drepte sin egen søster: “Manshaus så for seg et Norge i fremtiden med bare “hvite”. Da fryktet han at foreldrene ville være i fare, siden de hadde et barn fra en annen “rase”. (Heidenreich & Waage, 2022, s. 223). Det står videre om hvordan gjerningsmannen var en høyreekstremist og var innvandringsfiendtlig (Heidenreich & Waage, 2022, s. 223).

I tilknytning til temaet mangfold presenterer Samfunnsfag 9 i sidemargen en kort beskrivelse av terrorangrepet på Al-Noor-moskeen i Bærum. Det blir her presentert hva som skjedde og årsaken bak handlingene. Dette blir forklart som «drapet på søsteren og angrepet på moskeen var rasistisk motivert. Mannen skal ha selv sagt at han fryktet en rasekrig og ville beskytte foreldrene sine. Han sympatiserte med nynazistiske grupper, og hadde før terrorangrepet vært aktiv i diskusjonsfora på nettet» (Bredahl et al., 2021, s. 37).

Videre i Samfunnsfag 10 blir hendelsen igjen presentert i flere sammenhenger. Innledningsvis blir følgende skrevet om terroristen: “Da terroristen i Bærum, Philip Manshaus, ble radikaliseret, fikk han gradvis en overbevisning om at han var tildelt en viktig oppgave: å utrydde personer som ikke passet inn i hans menneskesyn” (Bredahl et al., 2022, s. 213). I lys av dette går boken inn på hvordan denne mannen gjennom internett utviklet ekstreme holdninger og meninger, som i hovedsak startet med chatter og grupper der folk snakket ned om jøder. Det blir videre forklart følgende: “På nettet møtte han mennesker med samme ideologi som ham selv” (Bredahl et al., 2022, s. 212). Videre vektlegger boken hvordan dette omtales som ekkokammer, i sammenheng med at mennesker på internett bekrefter hverandres meninger. Samtidig beskriver boken hvordan “vennene kalte ham “nynazisten”, og politiet mottok advarsler som de ikke tok på alvor (Bredahl et al., 2022, s. 213).

Boken skriver om hvordan menneskene rundt Manshaus var bekymret for han, men at dette ikke ble tatt på alvor. Samtidig er det over flere sider en detaljert beskrivelse av hva som skjedde denne dagen med bruk av tidspunkt. Boken benytter seg av å forklare Manshaus sine meninger gjennom ideologiske holdninger, og at dette utviklet seg til ekstremisme og terrorhandlinger. Det

blir henvist til et sitat med uttalelse fra Manshaus selv: “Jeg brukte bare et år, nesten, til å komme fram til de meningene som jeg gjorde” (Bredahl et al., 2022, s. 216).

Hvordan bøkene fremstiller terrorangrepet i Bærum er vektlagt noe ulikt. Arena 10 viser til en kort beskrivelse av hendelsen, gjennom å belyse den i sammenheng med forebyggingsaspekter. Relevans 10 foretar noen av de samme elementene som Arena 10, men vektlegger i større grad en mer detaljert beskrivelse av hendelsen. Læreverket Samfunnsfag skiller seg mest ut ved å fremstille hendelsen i både 9.klasse boken og 10.klasse boken. Gjeldende for Samfunnsfag 9 er i likhet med Arena 10 er kort beskrivelse av terrorhendelsen. I Samfunnsfag 10 står det derimot betydelig mer utfyllende om hendelsen, og terrorhendelsen får slik mer plass sammenlignet med de andre lærebøkene.

4.4.3 Drapet på Benjamin Hermansen

Det er kun tre av lærebøkene som tar for seg det som skjedde med Benjamin Hermansen.

Benjamin Hermansen blir nevnt i Relevans 9. Dette blir presentert som en del av temaet nasjonalisme, og hvordan dem som utførte handlingen blir omtalt som en del av et nasjonalistisk miljø med ekstreme meninger: “De mente at det bare burde bo mennesker med hvit hud Norge” (Heidenreich et al., 2021, s. 23). Hermansen ble dermed drept på bakgrunn av at han var mørk i huden. Arena 10 presenterer drapet på Benjamin Hermansen i tilknytning til rasisme, og hvordan dette er et eksempel på hvordan rasisme kan begås av enkeltpersoner eller grupper. Boken skriver følgende om hendelsen: “Drapsmennene var nynazister, og Benjamin ble drept på bakgrunn av hudfargen sin” (Hellerud et al., 2021, s. 47). Hendelsen blir også presentert i Samfunnsfag 10 i sidemargen, der det blir beskrevet hvordan dette var et rasistisk motivert drap, og boken tar opp støtten som fant sted i etterkant: “... det fikk unge og voksne over hele landet til å samle seg i fakkeltog” (Bredahl et al., 2022, s. 244). Samtidig vektlegges det også her at drapet var gjennomført av nynazister.

I motsetningen til de to andre hendelsene presentert ovenfor, finner vi en betydelig mindre vektlegging av drapet på Benjamin Hermansen. Likevel ser vi at hendelsen blir presentert i tre av lærebøkene, men i ulike sammenhenger. Arena 10 og Samfunnsfag 10 viser til drapet i lys av rasisme, mens Relevans 9 beskriver drapet i tilknytning til nasjonalisme. Samfunnsfag 10 skiller

seg ut ved å fokusere tiden etter hendelsen, gjennom å belyse fakkeltog, og Relevans 9 og Arena 10 vektlegger i større grad årsaksforklaringer.

4.5 Årsaker til radikaliserings og ekstremisme

Elevene skal etter 10.trinn lære følgende: “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, 2019, s. 10). Det vil derfor være aktuelt å ta med hvilke årsaksforklaringer bøkene vektlegger i sammenheng med radikaliserings og ekstremisme. Vi har valgt å dele inn kategorien i 3 ulike årsaksforklaringer: *ekkokammer, ideologi og konspirasjonsteorier og samfunnsendring.*

Lærebok	Innhold
Relevans 8	Ingen innhold
Relevans 9	Ingen innhold
Relevans 10	Ekkokammer Ideologi og konspirasjonsteorier Samfunnsendring
Arena 8	Ingen innhold
Arena 9	Samfunnsendring
Arena 10	Ekkokammer Ideologi og konspirasjonsteorier Samfunnsendring
Samfunnsfag 8	Ingen innhold
Samfunnsfag 9	Ekkokammer Samfunnsendring
Samfunnsfag 10	Ekkokammer Ideologi og konspirasjonsteorier

Tabell 8: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «årsaker til radikaliserings og ekstremisme».

4.5.1 Ekkokammer

Enkelte av lærebøkene viser til forklaringer på hvorfor og hvordan noen mennesker utvikler ekstreme holdninger som også kan resultere i ekstreme handlinger. I Relevans 10 trekkes det fram hvordan mennesker som blir ekstremister finner støtte hos andre mennesker som deler de samme tankene som dem selv. Det vises til hvordan de finner fellesskap med hverandre, og at de slik føler seg forstått, hørt og sett. Gjennom slike fellesskap kan tankene bli enda sterkere og ekstreme. Det presiseres at dette kan finne sted på nett og i virkeligheten (Heidenreich & Waage, 2022, s. 208).

Arena 10 vektlegger ekkokammer i lys av følgende fremstilling: «ofte brukt for å beskrive hvordan informasjon og meninger blir gjentatt og forsterket innad i grupper eller på et sosialt medium» (Hellerud et al., 2022, s. 69). De viser spesifikt til at dette gjerne knyttes til ekstreme miljøet på nett, og hvordan terrorangrep har sammenheng med slike informasjonsgrupper. De omtaler dem som tar del i slike ekkokammer som mennesker «som tenker annerledes» og las ikke kritiseres (Hellerud et al., 2022, s. 69).

Samfunnsfag 9 løfter fram ekkokammer som en trussel for demokratiet, da en gjennom slike kammer kan få bekreftet sine ekstreme tanker uten å møte på motstemmer. Dette blir understreket på følgende måte: “Jo flere som roper ut hatet sitt i lukkede grupper på nettet, desto større blir trusselen mot demokratiet” (Bredahl et al., 2021, s. 77). På denne måten påpeker boken at en lett kan utvikle ekstreme meninger som ikke følger de demokratiske spillereglene. Hvordan også Hitler fikk støtte for sine ekstreme holdninger, begrunnes av boken gjennom “redselen for en ny storkrig så kort tid etter første verdenskrig var en av årsakene til at han fikk lov til å holde på som han ville” (Bredahl et al., 2021, s. 165).

I Samfunnsfag 10 går boken videre inn på betydningen ekkokammer kan ha for hvordan mennesker møter andre mennesker med like holdninger, og hvordan dette bringer med seg en følelse av et fellesskap. Det vises også til hvordan internett gjør det mulig å kunne snakke med mennesker man ikke kjenner, og dermed hvilken betydning algoritmer har for utvikling av holdninger (Bredahl et al., 2022, s. 212-213). Som nevnt tidligere vises det eksempelvis til terroristen Philip Manshaud i all hovedsak startet med chatter og grupper på nett, der folk snakket

ned om jøder. Det blir videre forklart følgende: “På nettet møtte han mennesker med samme ideologi som ham selv” (Bredahl et al., 2022, s. 212). Videre vektlegger boken hvordan dette omtales som ekkokammer, i sammenheng med at mennesker på internett bekrefter hverandres meninger (Bredahl et al., 2022, s. 212).

4.5.2 Ideologi og konspirasjonsteorier

Relevans 10 viser til hvordan høyreekstrem terrorisme bærer preg av et menneskesyn som ikke inkluderer alle mennesker. De skriver følgende: “Høyreekstremer terrorister hevder at folk fra ulike “raser” eller folkegrupper er helt forskjellige og har ulike kulturer” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 212). Videre skrives det hvordan det benyttes voldelige aksjoner for å få fram sin teori om samfunnet: “De håper at uroen og utryggheten som de selv skaper i samfunnet, får flere innbyggere til å støtte ideene deres” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 212).

Samtidig vektlegger også Arena 10 i sammenheng med hvordan jødene ble behandlet, hvilken betydning konspirasjonsteorier kan ha på et samfunn eller enkeltmennesker. Det blir beskrevet hvordan slike måter å tenke på kan få konsekvenser der vold kan bli et middel for å få gjennomslag for sine ideer, samt at også noen konspirasjonsteorier kan være ufarlige. I denne sammenheng beskrives behandlingen av jødene som en del av hvordan nazistene skulle framstille dem som farlig basert på usannheter (Hellerud et al., 2022, s. 60-61). I lys av folkemordet nazistene gjorde på jødene, viser Arena 10 til hvordan dette kunne la seg gjøre. Boken omtaler dette gjennom følgende sitat: “Det begynte med fremmedfrykt, hat og splittelse. Så snart man begynner å dele mennesker opp i grupper med ulik verdi, er man med på å skape en farlig tanke” (Hellerud et al., 2022, s. 241).

I lys av temaet konspirasjonsteorier vektlegger Samfunnsfag 10 at mennesker som utfører terrorhandlinger svært ofte er inspirert av slike teorier. Det vises eksempelvis til hvordan dette var gjeldende for den norske terroristen Philip Manshaus, som presiserer selv at han fant alt på internett. Det vises til hvordan mange terrorister ofte starter med å finne mennesker som tenker det samme, før de begynner å handle på egen hånd. Dette omtaler boken som “ensomme ulver” og beskriver de to norske terroristene, Manshaus og Breivik, som dette (Bredahl et al., 2022, s. 218).

Videre i Samfunnsfag 10 blir det forklart hvordan noen mennesker kan ha en annen oppfatning av menneskeverd er den som er gjeldende for FNs menneskerettigheter. Boken forklarer dette på følgende måte:

Enkelte mener at ikke alle mennesker er like mye verdt, og mener dette så sterk at de har det som en del av sitt grunnsyn. Noen kan bli så besatte av slike menneskefiendtlige ideer at de ser det som sin ideologi. (Bredahl et al., 2022, s. 210)

Boken viser eksempelvis til Nazi-Tyskland og hvordan slike holdninger fortsatt finner sted i dagens samfunn, men blir i dag omtalt som ekstremisme. Det vektlegges også hvordan religion har en stor betydning for ekstremisme, og hvordan dette kan resultere i terrorangrep. I sammenheng med bokens presentasjon av konspirasjonsteorier blir ideologi nevnt flere ganger. Dette i tilknytning til terrorhendelser i Norge. Boken legger igjen vekt på hvordan terroristen Philip Manshaus hadde ideologiske holdninger som utviklet seg til ekstremisme og terrorhandling (Bredahl et al., 2022, s. 216). Samtidig blir det som omtales som “Utøya-terroristen” også sett i lys av ideologiske holdninger. Boken legger vekt på hvilke tanker terroristen trodde på og skriver følgende: “Terroristen som drepte så mange unge fra Arbeiderpartiet på Utøya, trodde på den nazistiske konspirasjonsteorien” (Bredahl et al., 2022, s. 238-239).

4.5.3 Samfunnsendring

Relevans 10 vektlegger i sin forklaring av terrorisme hvordan mennesker som utfører terrorhandlinger kan ha “sterke følelser av fortvilelse og avmakt”. Samtidig skrives det følgende: “I land som er herjet av krig, eller som har autoritære og undertrykkende regimer, kan noen innbyggere se på terrorisme som eneste måte å tvinge fram endringer på” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 211). Samtidig vises det til hvordan dem som støtter terroraksjoner, ikke nødvendigvis vil omtale det de gjør som terrorisme. I forlengelsen av dette viser Relevans 10 til ulike former for terrorisme, blant annet venstreekstrem terrorisme. I lys av dette beskrives det på følgende måte: “Venstreekstremister mener nemlig at det er folket som skal ha makten, ikke

eliten. Ved å skade myndigheter eller myndigheters eiendom kan terrorister fra venstresiden vise folk i et land at opprør faktisk er mulig” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 212).

I tilknytning til temaet nazismen presenterer Arena 9 hvorfor noen ble nazister. Dette blir forklart gjennom hvordan den opplevde krisen på den tiden resulterte i et ønske om endring, som kunne løfte samfunnet økonomisk og sosialt. Følgende sitat viser til hvordan dette kunne utvikle seg: “Flere var misfornøyd med at de etablerte partiene ikke klarte å gjøre noe med krisen. Blant dem som ble nazister, fryktet mange at Sovjetunionen og kommunismen skulle få fotfeste i Norge og ellers i verden” (Hellerud et al., 2021, s. 158). Likevel skriver læreboken også at enkelte støttet den nazistiske ideologien fordi de likte denne måten å tenke på (Hellerud et al., 2021, s. 158).

I lys av beskrivelser av ulike folkemord, tar Arena 10 for seg ulike fellestrekk ved folkemord og hvordan dette kan skje. Blant annet beskrives det hvordan enkelte mennesker mener at andre er annerledes eller fiender. Boken omtaler følgende: “Folk venner seg til en tankegang der man skiller mellom “oss” og “dem” (Hellerud et al., 2022, s. 66). Videre viser boken til at andre kan få skyld for problemer i samfunnet og hvordan mennesker kan bli drept fordi de tilhører en bestemt folkegruppe (Hellerud et al., 2022, s. 66).

Videre i forlengelsen av temaet terrorisme vektlegger Arena 10 fire hovedtyper for hvem som blir terrorister, herved de ideologiske aktivistene, medløperne, eventyrene og de sosialt frustrerte. De som går under kategorien ideologiske aktivister, er da nært knyttet til politiske og ideologiske tilnærminger. Det vises her til hvordan årsaker som fattigdom, krig, arbeidsledighet og dårlig økonomi kan være enkelte faktorer som utløser en opplevelse av urettferdighet. Følgende formulering blir benyttet: “Mange er ressurssterke og kunne ha lyktes på andre sosiale arenaer, men velger likevel militant aktivisme” (Hellerud et al., 2022, s. 72) Terrorister som kategoriseres som medløperne, søker til grupper basert på sosial tilhørighet. Denne forklaringen gis: “Medløperne er lette å lede til deltakelse i militante aktiviteter og får gjennom det dekket sine behov for anerkjennelse og aksept” (Hellerud et al., 2022, s. 73). Den neste kategorier for dem som blir terrorister blir betegnet som eventyrerne. Disse omtales som mennesker som ønsker spenning og action, og videre fremstilles som: “ideologien de støtter, har ofte en veldig forenklet framstilling av verden, slik at den framstår som en kamp mellom “det gode” og “det onde”

(Hellerud et al., 2022, s. 74). Det onde må da bekjempes gjennom voldelige aksjoner. Anders Behring Breivik blir nevnt som et eksempel under betegnelsen eventyrerne. Den siste gruppen blir presentert som de sosialt frustrerte. Disse knyttes ofte opp mot en vanskelig bakgrunn, der vold og rus er involvert eller en opplevelse av ikke helt lykkes i samfunnet. Boken viser til at de dermed ha et ønske eller “et behov for å skylde på noen eller finne en fiende” (Hellerud et al., 2022, s. 75).

4.6 Radikalisering og ekstremisme framstilt gjennom nyere internasjonale hendelser

Flere av lærebøkene vektlegger ulike internasjonale hendelser når de tematisere radikalisering og ekstremisme. Det er spesielt tre hendelser som utpeker seg og som vi dermed har valgt å sette søkelys på i denne kategorien: terrorangrepet på Twin Towers, terrorangrep i Frankrike i 2015 og folkemordet i Myanmar.

Lærebok	Innhold
Relevans 8	Ingen innhold
Relevans 9	Ingen innhold
Relevans 10	Terrorangrepet på Twin Towers Terrorangrep i Frankrike Folkemordet i Myanmar
Arena 8	Ingen innhold
Arena 9	Ingen innhold
Arena 10	Terrorangrepet på Twin Towers Terrorangrep i Frankrike Folkemordet i Myanmar
Samfunnsfag 8	Ingen innhold
Samfunnsfag 9	Terrorangrep i Frankrike
Samfunnsfag 10	Terrorangrepet på Twin Towers

Tabell 9: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «radikalisering og ekstremisme framstilt gjennom nyere internasjonale hendelser».

Terrorangrepet som skjedde i USA i 2001 er vektlagt i alle tre bøkene, men på svært ulike vis. I Relevans 10 blir dette presentert flere ganger i boka, i ulike sammenhenger. Som en del av

alternativer til å avslutte kriger, blir terrorangrepet nevnt. Boken beskriver hvordan terrorangrepet var en alvorlig hendelse, som resulterte i at USA gikk til krig mot regimet i Afghanistan. Det står ikke utfyllende om selve terrorangrepet, men dette blir belyst som en del av innblandingene USA hadde i Afghanistan. Selve hendelsen blir kort forklart i sammenheng med terrorangrepet i Frankrike i 2015. De blir begge omtalt som “kjente terroraksjoner” og viser til at det var terrorgruppa al-Qaida som stod bak 11.september 2001 og hevnaksjonen i Frankrike var en reaksjon fra terrorgruppa IS (Heidenreich & Waage, 2022, s. 192, 214).

Arena 10 beskriver terrorhendelsen i USA med en setning: “Det er så langt (juli 2021) ikke blitt utført terror med sivile dødsopfre av islamistiske ekstremister i Norge, men islamistiske ekstremister har stått bak store terrorangrep andre steder, for eksempel i USA 11.september 2001” (Hellerud et al., 2022, s. 71).

Samfunnsfag 9 vektlegger i sin beskrivelse av terrorisme med eksempel fra da læreren Samuel Paty ble drept på bakgrunn av hadde tegnet en karikaturtegning av profeten Muhammed som oppfattes som krenkede og resulterte i at læreren ble halshodet av en 18-åring. Videre skrives følgende: “Drapet på Paty førte til at Frankrike igjen måtte diskutere ytringsfrihet og trusselen fra ekstremister” (Hellerud et al., 2021, s. 239) Boken viser også til da en redaksjon i Frankrike ble utsatt for terrorisme på samme grunnlag som Paty, nemlig karikaturtegning av Muhammed.

Vi ser hvordan Samfunnsfag 10 skiller seg ut fra de to andre bøkene med detaljerte beskrivelser av terrorhendelsen som fant sted i USA i 2001. I første omgang nevnes terrorangrepet i lys av hvorfor krig oppstår, og i denne sammenhengen da USA erklærte krig mot terror. Det blir videre i boken gått dypere inn på terrorhendelsen og blir omtalt som “et forferdelig øyeblikk i vår moderne historie. De aller fleste voksne i Norge vil huske hvor de befant seg denne dagen, slik de også vet hvor de var 22.juli i 2011” (Bredahl et al., 2022, s. 230). Boken går inn på hva som skjedde 11.september 2004, og viser til hvordan dette var et selvmordsangrep, gjennom denne forklaringen “Viljen til å gå inn for døden for en sak de trodde sterkt på” (Bredahl et al., 2022, s. 232). Videre forklares terrorangrepet i lys av krigen mot terror, og hvordan den daværende presidenten erklærte krig mot terror, samtidig vektlegges det hvordan “terrorangrepet førte etter hvert med seg nye kriger, nye terrorgrupper og nytt hat” (Bredahl et al., 2022, s. 234). Det vises

til hvordan hendelsen var preget av islamistisk ideologi, samtidig som boken belyser at terrorhendelsen har endret mange av reglene når en skal reise med fly og dermed blitt strengere som en konsekvens av dette.

Terrorangrepet som fant sted i Frankrike i 2015 blir som nevnt tidligere belyst i Relevans 10 i sammenheng med terrorangrepet i USA. Arena 10 foretar seg dette i noe større grad. Boken viser til hvordan det i 2015 skjedde flere angrep i Frankrike gjennomført av ekstremister. Samtidig presenterer boken hendelsen der en historielærer ble halshugd i 2020 som følge av at han hadde vist en karikaturtegning av Muhammed. I forlengelsen av dette går boken dermed inn på hva som kan være grunnen for at det har skjedd slike hendelser i Frankrike. Boken svarer dette med følgende sitat: “Én viktig grunn er trolig at den franske staten er strengt ikke-religiøs, og at all religionsutøvelse blir sett på som en privatsak” (Hellerud et al., 2022, s. 72). På den måten omtaler boken videre at dette kan provosere ekstremistiske og radikalisererte grupper.

Relevans 10 og Arena 10 har også viet plass til folkemordet i Myanmar. Relevans 10 presenterer det som skjer i Myanmar i sammenheng med ekstremisme, og hvordan dette er et eksempel på det boken omtaler “et land der en blanding av nasjonalisme og religiøs tro gjør at mennesker som tilhører enkelte minoriteter, får det veldig vanskelig” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 207). Arena 10 derimot presenterer dette i sammenheng temaet folkemord og viser til eksempelvis Myanmar som et bevis på at folkemord også foregår i vår tid (Hellerud et al., 2022, s. 65).

4.7 Radikalisering og ekstremisme framstilt gjennom forebygging

Som en del av kompetansemålet etter 10.trinn skal elevene blant annet evne å “... reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

Det vil derfor være relevant å se i hvilken grad de ulike læreverkene vektlegger dette som en del av vår problemstilling. Dette vil bli presentert i lys en inndeling basert på 4 typer for forebygging som vi har valgt å dele kategorien inn i: forebygging gjennom kritisk tekning, forebygging gjennom å lære av historien, forebygging gjennom menneskerettsopplæring og forebygging

gjennom demokratiopplæring og samfunnsansvar. Dette er elementer som vi anser som relevant også fra læreplanen.

Lærebok	Innhold
Relevans 8	Ingen innhold
Relevans 9	Demokratiopplæring og samfunnsansvar
Relevans 10	Ingen innhold
Arena 8	Demokratiopplæring og samfunnsansvar
Arena 9	Menneskerettsopplæring
Arena 10	Kritisk tenkning Lære av historien Menneskerettsopplæring Demokratiopplæring og samfunnsansvar
Samfunnsfag 8	Ingen innhold
Samfunnsfag 9	Kritisk tenkning Lære av historien
Samfunnsfag 10	Kritisk tenkning Menneskerettsopplæring Demokratiopplæring og samfunnsansvar

Tabell 10: Oversikt over innhold i lærebøkene til kategorien «radikalisering og ekstremisme framstilt gjennom forebygging».

4.7.1 Forebygging gjennom kritisk tenkning

I Relevans gjøres det i liten grad koblinger mellom kritisk tenkning og forebyggingsarbeidet mot radikalisering og ekstremisme. Derimot legger Arena og Samfunnsfag derimot større vekt på dette aspektet. Viktigheten av å være kildekritisk blir presisert i Arena 10 som legger vekt på hvordan algoritmer og ekkokammer kan være forklaring på hvordan noen får et feil bilde av verden, og påvirkes i retninger som kan gi feilaktig informasjon. Dette knyttes videre til terror og hvordan slike hendelser kan skje i lys av grupper på sosiale medier som påvirker hverandres tankesett (Hellerud et al., 2021, s. 69).

Videre belyser Samfunnsfag 9 i sammenheng med hvordan noen mennesker påpeker at holocaust ikke skjedde, følgende utsagn “når du skal studere hendelser som andre verdenskrig, er det derfor

svært viktig at du er kildekritisk, slik at du ikke havner på en nettside med konspirasjonsteorier og historieforfalskning” (Bredahl et al, 2021, s. 177). Samtidig tar Samfunnsfag 9 for seg hvordan det er viktig at vi kan kjenne igjen hva som er sant og saklig kunnskap, og dermed slik også kan kjenne igjen hva som ikke er sant. Det understrekes viktigheten av å være kildekritisk når en leser om eksempelvis andre verdenskrig, for å ikke havne inn på sider med historieforfalskning og konspirasjoner (Bredahl et al., 2021, s. 176-177). Boken belyser også at en må forsiktig med hvordan en uttaler seg om andre og hvilken påvirkning andre kan ha på en selv (Bredahl et al., 2021, s. 245). Avslutningsvis er det avsnitt om hvordan vi alle er mennesker som har ulike meninger og tanker, som må akseptere hverandre uten at vold blir en løsning for uenighet (Bredahl et al., 2021, s. 246).

I Samfunnsfag 10 blir dette tatt opp igjen som en del av forklaring på hvordan terroristen Philip Manshaus utviklet ekstreme holdninger. Det blir presentert i lys av ekkokammer, og hvordan han opplevde bekreftelse fra andre rundt sine ekstreme meninger. Videre vektlegger boken hvordan algoritmer påvirker oss i ulike retninger, og stiller følgende spørsmål knyttet til dette: “Men hvor sant er det som dukker opp på skjermen vår? Er det hele sannheten vi får servert eller bare deler av en sannhet?” (Bredahl et al., 2022, s. 213). Som en kommentar på dette viser boken derfor til hvor viktig det er å være kritisk til det vi leser og ser, gjennom det boken presiseres om “å løfte blikket” (Bredahl et al., 2022, s. 213). Samtidig vektlegger boken hvor viktig det er å være bevisst på sitt eget språk i lys av kritisk tenkning og det å bli påvirket av de rundt en uten å vite nok om en bestemt religion, hudfarge eller seksuell retning. Dette presenteres gjennom følgende formulering:

Det derfor både lurt av deg – og veldig viktig! - at du setter deg inn i meninger og synspunkt til noen du vanligvis ikke har noe til felles med. Pass på å bruke språket ditt med omhu, også de gangene du er skikkelig uenig med! (Hellerud et al., 2022, s. 245)

4.7.2 Forebygging gjennom å lære av historien

Arena 10 påpeker viktigheten av å diskutere spørsmål knyttet til forebygging og vektlegging av kunnskap som er forutsetning for dette. Samtidig blir det skrevet om hvordan det er vesentlig av vi ikke glemmer det som har skjedd i fortiden, og forfatterne forklarer dette slik “å lære om

historien er nødvendig hvis vi skal lære av historien” (Hellerud et al., 2021, s. 67). Dette er også noe som vektlegges i Samfunnsfag 9 med følgende utsagn;

Det er viktig at vi i dag ikke dømmer nordmenn som ble tvunget til å følge tyske ordre, men det er også viktig at vi tør å stille de vanskelige og vonde spørsmålene slik at vi kan lære av det som skjedde. Betyr dette at vi bør unngå å rette et kritisk søkelys på det som skjedde med norske jøder under andre verdenskrig? Selvsagt ikke! Det vi heller må gjøre, er å tenke over hva vi kan lære av feilene folk gjorde den gangen. (Bredahl et al., 2021, s. 174)

4.7.3 Forebygging gjennom menneskerettsopplæring

Gjeldende også her er at forebygging gjennom å tematisere menneskerettigheter vektlegges i liten grad i Relevans, men blir presisert i læreverkene Arena og Samfunnsfag.

I Arena 9 blir menneskerettigheter belyst i sammenheng med forebyggingsarbeid knyttet til ekstremisme og radikaliserings, herved gjennom hvordan FN jobber for en bedre verden. Følgende sitat viser hvordan dette vektlegges: “Fra historien kjenner vi til en rekke eksempler på ledere som har begått overgrep mot befolkningen eller ikke gitt dem rettigheter som vi tar for gitt i Norge i dag. Jødeutryddelsen under annen verdenskrig er et eksempel på dette” (Hellerud et al., 2021, s. 176). Videre blir det presentert hvordan FN og verdenserklæringen for menneskerettigheter er arbeid som har og er avgjørende for avtaler om rettigheter i verden i dag (Hellerud et al., 2021, s. 176-177).

I Arena 10 beskrives opprettelsen av FN og utarbeidelse av menneskerettighetene som viktige elementer i kampen mot folkemord. Hvordan en skal unngå slike folkemord blir presentert gjennom en bevissthet om hva som har skjedd i historien og hvordan vi forholder oss til det i dag. Samtidig vektlegges det hvordan barn og unge trenger kunnskaper om menneskerettigheter: “Derfor er det viktig å bevisstgjøre barn, ungdom og voksne om menneskerettigheter og menneskeverd og å bekjempe fordommer og rasisme” (Hellerud et al., 2021, s. 68-69).

I likhet med Arena blir dette også tatt opp i Samfunnsfag 10, der boken gir en påminnelse om hvordan en kan hindre at noen mener at enkelte mennesker er mindre verdt. Den henvises da til

FNs menneskerettigheter med følgende sitat: “Det aller viktigste vi kan gjøre for å hindre at noen begynner å se på andre mennesker som mindre verdt, er å minne oss selv om FNs menneskerettigheter og å bli kjent med folk som på overflaten er ulik oss selv: alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter” (Bredahl et al., 2022, s. 247).

4.7.4 Forebygging gjennom demokratiopplæring og samfunnsansvar

Demokratiopplæring og samfunnsansvar er et undertema vi har valgt å belyse, ettersom flere av bøkene vektlegger dette i sine fremstillinger av forebyggingsaspekter ved radikaliserings og ekstremisme. Relevans 9 viser til hvordan en i et demokrati skal respektere hverandre. Videre skrives det at hatefulle ytringer er forbudt og presiserer følgende: “Det finnes grenser for hva mennesker kan si om og til hverandre” (Heidenreich et al., 2021, s. 252). Det belyses videre hvordan det ikke er lov å benytte vold på bakgrunn av eksempelvis menneskers hudfarge eller nasjonalitet.

Arena 8 viser blant annet til situasjonen som skjedde 22.juli 2011 og hvordan ungdommer som befant seg på Utøya denne dagen var politisk engasjert i samfunnet. Dette blir satt i sammenheng med hvordan en fortsatt ikke skal stoppe med dette til tross for det terroristen Anders Behring Breivik gjorde (Hellerud et al., 2020, s. 132-135). Gjennom følgende sitat belyses dette: ... vise at de ikke lar seg stoppe av én mann” (Hellerud et al., 2020, s. 135). Forfatterne skriver eksempler på hvordan det å engasjere seg har betydning og løfter blant annet fram eksemplet om viktigheten av å forhindre rasisme i vennegjengen gjennom å være en som står opp for at dette ikke er innafør (Hellerud et al., 2020, s. 135).

Hvordan samfunnet kan bidra til å forebygge at mennesker faller utenfor, blir i Arena 10 beskrevet gjennom viktighetene av å bekjempe blant annet fattigdom, arbeidsledighet, korrupsjon og diskriminering. Forfatterne beskriver det som relevant at samfunnet tilbyr trygghet gjennom inkludering, utdanning og arbeid som vesentlig for å forhindre at mennesker blir utenfor samfunnet og dermed søker til mer ekstreme miljøer. Det blir også vektlagt hvordan ulike arenaer som skole og utdanning er aktuelle arenaer. Gjennom følgende sitat viser boken hvordan demokrati er en viktig forutsetning for å hindre ekstreme handlinger og terrorisme: “Slike hendelser viser at vi må kjempe for demokratiet vårt hver dag. Bak terroraksjoner ligger det ofte

antidemokratiske hensikter, og de truer fellesskapet og det åpne og mangfoldige samfunnet” (Hellerud et al., 2022, s. 79).

Samfunnsfag 10 tar videre for seg hvordan en kan beskytte mot terrorisme og at dette er det stor uenighet knytte til. Følgende sitat viser hvordan demokrati spiller en rolle i dette arbeidet: “Alle politikere i Norge er enige om at det viktig å beskytte innbyggerne mot terror” (Bredahl et al., 2022, s. 238). Likevel vektlegges det hvordan dette skal gjøres er man ikke alltid helt enig om. Blant annet vises det til ulike eksempler som:

Noen ønsker å jobbe for tryggere lokalsamfunn der alle kan ha det godt. Noen vil jobbe for å skape en mer rettferdig verden, mens andre tror terroren best kan bekjempes om mennesker med andre religioner og livssyn ikke får slippe inn i Norge. (Bredahl et al., 2022, s. 238)

4.8 Bildebruk i lærebøkene

I forbindelse med teksten i læreverkene er det også benyttet bilder for å illustrere temaene som tas opp. Felles for alle læreverkene er at er en tekstboks med forklaring til bildene. Det er selvsagt benyttet ulike bilder i de ulike lærebøkene, samtidig som vi ser at det er noen bilder som gjennomgående blir brukt. Dette knyttes særlig an til temaene som er konkret nevnt i læreplanen, altså holocaust og 22.juli. På grunn av at læreplanen spesifikt nevner disse to hendelsene, har vi valgt å se nærmere på bildebruken knyttet til disse temaene.

Lærebok	Antall bilder	Temaer/sammenheng
Relevans 8	Ingen bilder	
Relevans 9	19 bilder	Ekstreme ideologier Holocaust Forebygging
Relevans 10	35 bilder	Ekstreme ideologier Terrorhendelser og folkemord Årsaker Forebygging

Arena 8	3 bilder	Utøya Forebygging
Arena 9	19 bilder	Holocaust Forebygging
Arena 10	32 bilder	Ekstreme ideologier Terrorhendelser og folkemord Holocaust Utøya Forebygging
Samfunnsfag 8	2 bilder	Utøya
Samfunnsfag 9	17 bilder	Ekstreme ideologier Holocaust Utøya Årsaker
Samfunnsfag 10	18 bilder	Ekstreme ideologier Terrorhendelser Holocaust Utøya

Tabell 11: Oversikt over bildebruk i lærebøkene.

4.8.1 Utøya

Et tydelige eksempel på et gjennomgående mye brukt bilde er bilde av rosetogene som fant sted etter terrorhendelsen 22.juli 2011. Bilde av rosetogene er benyttet i flere av læreverkene som tar opp terrorhendelsen. Tekstboksene i de ulike bøkene vektlegger noe ulike elementer, men felles for dem er samhold. I Relevans 10 står det følgende knyttet til bilde av rosetogene: “Sommeren 2011 møttes folk over hele Norge i rosetog. I rosetogene kunne deltakerne minnes ofrene og støtte de pårørende etter terroraksjonen 22.juli. Rosetogene viste folks avsky mot terrorangrepene” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 200). Samfunnsfag 10 sier følgende i tekstboksen til rosetogene: “I dagene etter 22.juli 2011 samlet hundretusener av nordmenn seg i gatene over hele landet. Folk gikk i rosetog til ære for samholdet og demokratiet” (Bredahl et al., 2022, s. 223). Bildene appellerer til en fellesskapsfølelse, og hedrer ofrene for terrorhendelsen.



Bilde 1: Rosetogene som fant sted etter terrorhendelsen 22.juli 2011 (Bredahl et al., 2020, s. 182).



Bilde 2: Rosetogene som fant sted etter terrorhendelsen 22.juli 2011 (Heidenreich & Waage, 2022, s. 201).



Bilde 3: Rosetogene som fant sted etter terrorhendelsen 22.juli 2011 (Hellerud et al., 2020, s. 132).

Det blir også benyttet bilder for å fremstille hvordan det så ut i etterkant av terrorhendelsen 22.juli. Samfunnsfag 9 skiller seg ut ved at det er tatt med to detaljerte bilder, ett fra Utøya og ett fra regjeringskvartalet som viser situasjonen etter terrorangrepet. Det ene bilde viser et etterlatt campingsted med gjenstander fra ungdommene som var på Utøya da massakren skjedde. Det andre bilde viser en politidame med en blodig hånd, og mennesker som tydelig er berørt og skadet etter bomben i regjeringskvartet. Det er ingen andre bøker som har med slike situasjonsbilder, som tydelig viser brutale og kaotiske sider ved terrorangrepet.



Bilde 4: Situasjonsbilde fra 22.juli 2011 (Bredahl et al., 2021, s. 241).



Bilde 5: Situasjonsbilde fra 22.juli 2011 (Bredahl et al., 2021, s. 240).

4.8.2 Holocaust

Vi finner flere bilder som viser holocaust, herunder i Relevans 9, Arena 9, Arena 10, Samfunnsfag 9 og Samfunnsfag 10.

Det er også gjennomgående at læreverkene har med bilder som omhandler nazistenes behandling av jødene, eksempelvis gjennom bilder av jøder, gjerne barn, som er stengt bak gjerder inne i konsentrasjonsleirer. Bildene appellerer til oss lesere ved at vi får se ofre for grusomheten.



Bilde 6: Jødiske barn som er innestengt i konsentrasjonsleir (Bredahl et al., 2021, s. 178).

I denne sammenheng er det også tatt med bilder av snublesteiner. Vi finner bilde av snublesteiner i alle bøkene for 9.trinn, i forbindelse med holocaust. Disse bildene appellerer også til ofre, og hvordan vi ikke må glemme hva som skjedde med jødene under andre verdenskrig. I Samfunnsfag 9 står det følgende til bilde: “Ingen må glemme hva uskyldige jøder ble utsatt for under andre verdenskrig. Til sammen 75 000 “snublesteiner” som dette er plassert rundt i Europa. Bildet er fra Oslo” (Bredahl et al., 2021, s. 175).



Bilde 7: Snublesteiner (Bredahl et al., 2021, s. 175).

Relevans 9 og Arena 9 benytter seg av samme bilde fra et jødisk butikkvindu i tilknytning til holocaust. Bildeteksten som blir benyttet i Relevans 9 er følgende: “På plakaten soldatene har hengt opp i butikkvinduet, står det: Tyskere! Forsvar dere! Ikke kjøp fra jøder!” Plakaten er fra 1. april 1933” (Heidenreich et al., 2021, s. 122). I Arena 9 blir følgende bildetekst anvendt: “Berlin 1933: Nazister henger opp en plakat på en jødisk butikk med teksten “Tyskere! Forsvar dere selv! Ikke kjøp av jøder!” (Hellerud et al., 2021, s. s. 136).



Bilde 8: Jødisk butikkvindu (Heidenreich et al., 2021, s. 122).

4.9 Oppgaver i lærebøkene

I denne delen vil vi ta for oss oppgavene i de ulike lærebøkene knyttet til temaet radikaliserings og ekstremisme. Vi har gjennom tabellen under fremstilt en oversikt som viser hvor mange oppgaver det er på temaet i de ulike læreverkene, antall og hva slags type oppgaver vi finner blant disse. Vi er klar over at vi har kategorisert oppgavene med vårt blikk, og det vil derfor være rom for diskusjon og tolkning blant enkelte av oppgavene. Hva som derimot kommer ut av oppgavene gjennom det som blir gjort i klasserommet vil være vanskelig å si, og derfor vil vi kommentere oppgavene ut ifra det oppgaveteksten tilsier. Oppgavene er telt etter hvor mange flervalgsoppgaver det er per oppgave, da dette varierer etter hva elevene skal gjøre og svare på.

Lærebok	Antall oppgaver totalt	Type oppgaver
Relevans 8	Ingen oppgaver	
Relevans 9	32 oppgaver	5 faktaoppgaver 22 refleksjonsoppgaver 2 utforsk oppgaver 2 normkritiske oppgaver
Relevans 10	43 oppgaver	4 faktaoppgaver 23 refleksjonsoppgaver 13 utforsk oppgaver 3 normkritiske oppgaver
Arena 8	6 oppgaver	3 faktaoppgaver 1 refleksjonsoppgaver 2 utforsk oppgaver
Arena 9	24 oppgaver	9 faktaoppgaver 8 refleksjonsoppgaver 5 utforsk oppgaver 2 normkritiske oppgave
Arena 10	42 oppgaver	17 faktaoppgaver 10 refleksjonsoppgaver 15 utforsk oppgaver
Samfunnsfag 8	Ingen oppgaver	
Samfunnsfag 9	14 oppgaver	6 faktaoppgaver

		7 refleksjonsoppgaver 1 utforsk oppgave
Samfunnsfag 10	65 oppgaver	21 faktaoppgaver 37 refleksjonsoppgaver 5 utforsk oppgaver 2 normkritiske oppgaver

Tabell 12: Oversikt over antall og type oppgaver i lærebøkene

Bøkene inneholder en del oppgavestoff, men dette varierer både i type oppgaver og innhold i disse. Tabellen overfor viser hvordan de ulike bøkene vektlegger ulike typer av oppgaver. Vi har valgt å kategorisere oppgaver ut fra 4 kategorier: faktaoppgaver, refleksjonsoppgaver, utforskoppgaver og normkritiske oppgaver. Innenfor kategorien faktaoppgaver finner vi oppgaver der elevene skal gjengi fasisitsvar fra lærebokteksten. Refleksjonsoppgavene inneholder oppgaver der elevene må tenke selv, ta stilling til, vurdere og diskutere ulike spørsmål. Blant utforskoppgavene blir elevene utfordret til å benytte seg av andre type kilder og fremstillingsmetoder enn læreboken og skriveboken. De normkritiske oppgavene viser til oppgaver som krever å endre maktforhold blant normer i samfunnsfag. Dette er perspektiver som Røthing og Engebretsen (2019) diskuterer i lys av maktkritiske perspektiver med fokus kritisk tenkning (s. 253).

Den påfølgende delen vil ta for seg eksempler på oppgaver til de ulike kategoriene. Vi finner ingen oppgaver i Samfunnsfag 8 og Relevans 8 knyttet til teamet radikaliserings og ekstremisme. Derimot ser vi en større mengde oppgaver blant 10.trinn bøkene, der Samfunnsfag 10 skiller seg særlig ut med hele 65 oppgaver.

Vi finner et stort antall av refleksjonsoppgaver i lærebøkene, med mål om å gi elevene mulighet til å vurdere og ta stilling til ulike formuleringer som oppgaven spør om. Eksempel på dette er følgende oppgave i Relevans 9: “Hva tenker du om hvordan vi kan hindre at fascistiske og nazistiske bevegelser får støtte i samfunnet i vårt?” (Heidenreich et al., 2021, s. 98). Vi finner lignende oppgaver som bygger på forebyggingsarbeid i Samfunnsfag 10: “Hva ville du gjort dersom du merker at en venn eller bekjent begynner å få ekstreme holdninger?” (Bredahl et al., 2022, s. 216) og følgende oppgave i Samfunnsfag 10 gir elevene mulighet til å reflektere over

dette de har lest om terrorisme i lys av følgende spørsmål “Hvorfor er det uakseptabelt å bruke terror for å bli hørt?” (Bredahl et al., 2022, s. 226). Eksempel på “refleksjonsoppgave” i Relevans 10 er knyttet til terrorisme gjennom følgende formulering: “Hvorfor får noen terroraksjoner mye mer omtale tror du?” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 214) og læreverket Arena 10 viser også til lignende oppgaveformulering, men knytte til temaet folkemord: “Er dere enig at kunnskap kan bidra til å forebygge folkemord i fremtiden?” (Hellerud et al., 2022, s. 68). Likevel inviterer ikke oppgaveformuleringen i Arena 10 til diskusjon om i hvilken grad det bidrar til forebyggingsarbeid, da spørsmålet legger opp til et svar der alternativet enten er ja eller nei. Samtidig vil det være rom for å diskutere dette, som også kan påpekes av lærer.

Svært mange av oppgavene i de andre lærebøkene ligner oppgavene vist overfor der elevene skal bruke sine egne tanker og meninger til å formulere og diskutere svar knyttet til det de har lest om. Mange av disse refleksjonsoppgavene kommer underveis i teksten, og vil dermed fungere som oppgaver der elevene må tenke over det de har lest og sette det inn i kontekst som de selv har forståelse for. Dette er noe samtlige av bøkene mestrer i stor grad, og det bidrar til at elevene kobler det de leser til sin egen tilværelse.

Den neste kategorien “faktaoppgaver” inneholder oppgaver som elevene lett finner svare i lærebokteksten. Dette er vektlagt i flere av lærebøkene, og bruk som kontrolloppgaver for elevene. Eksempel på dette ser vi blant annet i Relevans 9 med oppgaven: “Hva er fascisme og nazisme?” (Heidenreich et al., 2021, s. 98), i Arena 8: “Hva hendte 22.juli 2011?” (Hellerud et al., 2020, s. 135) og i Samfunnsfag 10: “Kan du komme med noen eksempler på juridisk, sosial og økonomisk diskriminering?” (Bredahl et al., 2022, s. 241). Dette er oppgaver som vi fant lett å kategorisere, da de er konkrete i oppgaveformuleringen og viser til det som allerede er skrevet ut i tekst i læreboken gjennom å teste elevenes kunnskaper. Det var lite her som skilte de ulike bøkene, både på innhold og formulering av oppgavene.

I kategorien som inneholder “utforsk oppgaver” finner vi oppgaveformuleringer som krevet at elevene undersøker andre typer kilder enn læreboken, herved kilder som krevet internett og at elevene er kritiske til hvilke kilder de benytter seg av. Flere av lærebøkene påpeker viktigheten av det å være kildekritisk når de skal finne informasjon på internett. I Arena 10 påpekes dette

blant annet gjennom følgende formulering: “Husk å være kildekritisk når du finner stoff på nettet” (Hellerud et al., 2022, s. 82). Dette er også noe som blir vist til gjennom oppgaveformuleringer eller at læreboken selv viser til kilder som elevene kan benytte seg av. Vi ser to eksempler på dette her, første oppgave er hentet fra Samfunnsfag 10 der læreboken selv viser til kilder elevene kan bruke:

Jobb sammen med læringspartneren din. Lag en presentasjon hvor dere fordyper dere i radikaliseringsprosessen. Gode kilder er dembra.no, 22.juliseret og tenk.faktisk.no. Bruk et aktivt fagspråk og husk begrunnelser og eksempler. Drøft faretegnene i en radikaliseringsprosess. Deretter velger dere en person har blitt radikalisert, for eksempel Manshaus, Breivik eller de to søstrene fra Bærum som reiste til Syria, og diskuter hvilke faretegn ser dere i disse personenes liv. Diskuter problemstillingen: Kan radikaliseringsprosessen av disse personene unnskyldes handlingene deres? (Bredahl et al., 2022, s. 248)

Relevans 10 har følgende oppgavebeskrivelse på en innledende oppgave til temaet terrorisme:

Nå skal du jobbe med oppgaver om terrorisme. Da er det lurt å forberede seg ekstra for å unngå å se bilder og filmer du ikke vil se. Hvordan kan du gå fram for å finne saklig og god informasjon uten skremmende bilder eller filmer? Hva gjør du hvis du kommer over bilder eller filmer som skremmer deg? Lag en “føre var” plakat som andre elever kan ha nytte av når de skal jobbe med vanskelige tema. (Heidenreich & Waage, 2022, s. 215)

Denne oppgavebeskrivelsen gir elevene mulighet til å reflektere over viktigheten av å være bevisst på kildekritikk. En slik oppgave vil gå under kategorien “refleksjonsoppgaver”, men er blir presentert her i lys av en påfølgende oppgave som går under kategorien “utforsk oppgaver”. Følgende oppgave i Relevans 10 viser til denne kategorien:

Det finnes mange terrorgrupper. Noen står bak mange terroraksjoner. Både al-Qaida, Taliban, Boko Haram, al-Shabaab og IS (ISIL) er eksempler på terrorgrupper som har stått bak forferdelige angrep de siste årene. Les mer om én av disse terrorgruppene, og

finn ut hva gruppa vil oppnå. Lag en presentasjon om en konflikt som terrorgruppa er involvert i. Få fram hva som er konsekvensene av konflikter for sivilbefolkningen i landet. (Heidenreich & Waage, 2022, s. 215)

En slik oppgave vil kreve at elevene har nok kunnskap om at det finnes bilder og videoer på nett som barn eller unge ikke skal vitnes da dette kan inneholde svært brutal og voldelig informasjon. Derfor vil det være nødvendig slik Relevans 10 påpeker i første oppgave at eleven er kildekritiske.

Vi har også valgt i kategorien “utforsk oppgaver” å ta med oppgaver som innebærer at elevene skal benytte seg av alternative presentasjonsformer, som for eksempel følgende oppgave hentet fra Relevans 10 “Lag et rollespill, et dikt eller en kort film som viser hvordan en person blir radikaliseret. Presentasjonen din må vise fram en eller flere mulige årsaker til radikaliseret” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 209). I likhet med kategorien normkritiske oppgaver, var det noe vanskelig å kategorisere blant annet denne oppgaven. Dette med bakgrunn i at elevene her må benytte seg av ulike ferdigheter som å finne informasjon om hva det vil si at en person blir radikaliseret, samt årsaker. Derfor kunne også denne oppgaven vært plassert i kategorien “faktaoppgaver”, men det er også interessant hvordan et eventuelt rollespill ville ha utformet seg i et klasserom eller en kortfilm. Ettersom elevene kan benytte seg av alternative presentasjonsformer enn å skrive svaret i skriveboka, valgte vi derfor å plassere den blant “utforsk oppgaver”.

Det var vanskelig og utfordrende å kategorisere oppgaver til kategorien “normkritiske oppgaver”. Likevel finner vi spesielt en oppgave som skiller seg ut blant bøkene som er formulert på følgende måte i Relevans 10 knyttet til terrorangrepet 22.juli: “Hva er galt med å beskyldde muslimer for angrepet 22.juli?” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 217). Vi har valgt å plassere den blant normkritiske oppgaver, da den utfordrer stereotypier gjennom å problematisere antagelsen om at muslimer er skyld i ulike terrorangrep. Det bør imidlertid eventuelt påpekes også her at dette kan være tilfelle i flere hendelser enn i Norge.

Videre i Arena 9 finner vi følgende formulering på en oppgave knyttet til holocaust: “Det som skjedde under holocaust, var mulig fordi holdningene til mange jøder var mindre verdt enn andre, og at de var årsaken til at ting gikk galt. Hvordan kan vi unngå at noe lignende skjer igjen?” (Hellerud et al., 2021, s. 146). Denne oppgaven viser til hvordan visse holdninger kan forårsake forferdelige hendelser, slik som holocaust, og legger opp til at disse holdningene ikke bør være til stede i et samfunn. Samtidig vil det være mulig å argumentere for at denne oppgaven heller tilhører kategorien under refleksjonsoppgaver, men vi har valgt å ta denne med som et eksempel på en oppgave det var vanskelig å kategorisere.

5.0 Drøfting

I kap. 1.3 viste vi en tabelloversikt over relevant innhold fra læreverket 2020. Her peker vi særlig på hvordan ulike deler av læreplanverket kan innlemmes i vårt masterprosjekt, sett fra overordnet del, tverrfaglig tema og kompetansemål. Dette er noe vi vil kommentere når vi drøfter ulike deler av analysen. Drøftingen er delt inn i fem kategorier, herved *begrepsbruk og definisjoner*, *årsaksforklaringer*, *forebyggingsfokus*, *postkoloniale perspektiver og normkritikk* og *kontekstualisering av radikaliserings*. I dette kapittelet vil vi diskutere funnene fra lærebokanalysen opp mot relevant teori og forskning. Vi vil også diskutere hvordan de ulike lærebøkene operasjonaliserer relevante mål i læreplanen.

5.1 Begrepsbruk og definisjoner

I denne delen av diskusjonen vil vi diskutere hvilke definisjoner av ekstremismebegrepet som brukes i lærebøkene. Våre tidligere analyser har vist at både Samfunnsfag 10 og Arena 10 definerer ekstremisme med fokus på ytterliggående handlinger og ideer som har som mål å innføre radikale samfunnsendringer. Disse begrepsdefinisjonene tar utgangspunkt i normer, noe også Gule (2012) gjør i sine perspektiver på ekstremisme (s. 15). Gule peker på at ekstremisme må ses i forhold til et normativt sentrum, noe som impliserer en bredere sosial og politisk kontekst (Gule, 2012, s. 15). Et slikt perspektiv kan åpne opp for diskusjoner rundt hvor grensene for akseptable meninger og praksiser i et samfunn går. Denne definisjonen åpner også opp for at det vil finnes ulike fortolkninger av hva som oppfattes som ekstremt og at dette ikke nødvendigvis oppfattes likt av alle. En kan dermed stille spørsmål ved hvordan denne forståelsen

av ekstremisme kan påvirke elevers oppfatning av hva som kan anses som ekstreme holdninger og handlinger.

Mens ekstremismebegrepet fremstår som noe flytende og kontekstuel, er radikaliseringsbegrepet definert tydeligere i de ulike bøkene. Både Relevans 10, Arena 10 og Samfunnsfag 10 definerer radikaliseringsbegrepet som en prosess (Bredahl et al., 2022, s. 212; Heidenreich & Waage, 2022, s. 208; Hellerud et al., 2021, s. 73), noe vi finner støtte i hos flere forskere (Bjørge, 2013, s. 38-39; Della porta & Lafree, 2012, s. 5; Hörnqvist & Flyghed, 2012, s. 321). Dette understreker Neumanns (2013) påstand om at det er lite kontroversielt å hevde at radikalisering skjer som en prosess, og ikke som en rask endring som skjer over natten (s. 874). Arena 10 definerer begrepet svært likt som den norske regjeringen, og skiller seg kun ut ved å ha forenklet definisjonen noe. Både regjeringen og Arena 10 knytter begrepet opp mot et ønske om å nå ideologiske, religiøse eller politiske mål (Hellerud et al., 2021, s. 73; Regjeringen, 2016). Relevans 10 knytter definisjonen til mindre tro på demokratiet, mens Samfunnsfag 10 knytter det til betydningen internett har (Bredahl et al., 2022, s. 212; Heidenreich & Waage, 2022, s. 208). Samtidig som samtlige definisjoner av begrepet inneholder radikalisering som en prosess, er de likevel ulike og vektlegger forskjellige motiver. Dette understreker hvordan diskusjonen rundt begrepet er tvetydig (Neumann, 2013, s. 874; Hörnqvist & Flyghed, 2012, s. 322). Et interessant spørsmål å stille seg er hvordan lærebokforfattere skal klare å komme med en felles definisjon og håndtere det komplekse terrenget, når forskere ikke er enige om hva som skal inn i begrepet (Ford, 2019, s. 699). Ford (2019) kritiserer hvordan lærebokforfattere ikke belyser at begrepene er vanskelige og omstridte (s. 700-701), noe vi heller ikke ser at forfatterne av våre utvalgte bøker gjør.

Det er interessant å merke seg at det kun er Samfunnsfag-serien som vektlegger progresjon, da begrepene radikal og radikalisering først blir forklart i 9.klasseboken, før det i 10.klasseboken blir forklart ytterligere, og knyttet opp mot ideologi. Ut fra Koritzinsky (2016) sine kriterier for en god lærebok, er progresjonskravet sentralt (s. 233-234). Samfunnsfag-serien viser først til begrepet i en politisk kontekst, ved at den videre i 10.klasse boken setter begrepet inn i en større, mer omfattende kontekst (Bredahl et al., 2021, s. 61; Bredahl et al., 2022, s. 212). Kortizinsky (2016) hevder at en ved progresjon må en ta hensyn til elevens modenhetsnivå (s. 234), noe en

kan tilsi at Samfunnsfag-serien gjør ved å bruke begrepet i en konkret setting i 9.klasse boken og dermed viderefører begrepet til det mer abstrakte i 10.klasse boken.

5.2 Årsaksforklaringer

Denne diskusjonsdelen vil ta for seg hvordan de ulike lærebøkene tematiserer årsaker til ekstremisme og radikaliserings. Flere forskere viser til skolen som en viktig primærforebyggende arena mot ekstremisme og radikaliserings (Faldet & Lekhal, 2016, s. 51; Harris-Hogan, 2016, s. 9, 12; Sjøen & Jore, 2019, s. 276; Sjøen & Mattsson, 2020, s. 220). Dette understreker også viktigheten av at elever gis kunnskap om årsaker til at mennesker blir radikaliseret, noe som også er vektlagt i læreplanen, da kompetansemål etter 10.trinn i samfunnsfag viser til at elevene skal kunne si noe om både årsaker til og forebygging av ekstreme holdninger og handlinger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Dette peker mot at det er viktig å fokusere på en tydeligere progresjon i lærebøkene innenfor temaet radikaliserings og ekstremisme gjennom skoleløpet.

Vi begrunner vår kritikk med at ekkokammereffekten, forsterket av internett, ofte fremheves som en viktig faktor i radikaliserings og ekstremisme. Dette reiser spørsmål om hvorvidt elever burde bli introdusert for dette temaet tidligere enn i 10. klasse, og hvordan skolen systematisk kan bygge opp elevers forståelse og kritiske tenkning rundt disse komplekse fenomenene over tid. Ifølge overordnet del av lærerplanen skal elevene utvikle kritisk bevissthet gjennom blant annet følgende utsagn: “De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). På den måten vil det derfor være aktuelt at elevene har kjennskap til eksempelvis hvilke påvirkningskrefter det finnes på internett, og at elevene har et bevisst forhold til sine og andres meninger og holdninger som ikke går på bekostning av andre. En gradvis og godt strukturert tilnærming til temaet kan bidra til at elever utvikler en dypere og mer nyansert forståelse av årsakene til ekstremisme og hvordan samfunnet kan arbeide forebyggende mot slike tendenser. En slik progresjon bør starte tidlig og forsterkes kontinuerlig gjennom hele utdanningsforløpet.

Et ønske om samfunnsendring er årsaksforklaring som er vektlagt i de ulike læreverkene. Relevans 10 trekker fram og problematiserer hvordan de som støtter terroraksjoner ikke

nødvendigvis selv vil omtale det som en terroraksjon (Heidenreich & Waage, 2022, s. 211-212). Dette gjør utsagnet “den enes terrorist er den andres frihetskjemper” sentralt (Nordenhaug & Engene, 2008, s. 14), og Relevans 10 legger her opp til en nyttig diskusjon knyttet til undertrykte grupper ønske om samfunnsendring. Arena 9 trekker fram nazistenes ønske om endringer som sentrale for at noen mennesker sluttet opp om ideologien, og Arena 10 trekker fram hvordan enkelte har et behov for forandring for å blant annet komme seg ut av fattigdom (Hellerud et al., 2021, s. 158; Hellerud et al., 2022, s. 73).

I presentasjonen av ekstreme ideologier finner vi også et fokus på årsaksforklaringer. Dette ser vi eksempelvis innenfor nazismen, hvor en mulig forklaring til at flere støttet Hitler var fordi han kom med løfte om bedre tider (Heidenreich et al., 2021, s. 93). Arena 10 knytter nazismen til konspirasjonsteorier, og argumenterer for at det hele startet med fremmedfrykt, hat og splittelse (Hellerud et al., 2022, s. 60-61, 241). Samfunnsfag 10 hevder at holdninger fra Nazi-Tyskland vil kalles ekstremisme i dag (Bredahl et al., 2022, s. 216). Innenfor kommunisme knyttes årsakene til hvordan noen mennesker opplever samfunnet urettferdig, og at dette dermed er en årsak til at noen mennesker blir radikaliseret (Heidenreich & Waage, 2022, s. 205).

Det løftes også fram årsaksforklaringer knyttet til nasjonalisme, eksempelvis gjennom at mennesker med lik bakgrunn skal være en nasjon, og at andre utenfor slik oppleves truende (Se eksempelvis Bredahl et al., 2021, s. 141-142; Hellerud et al., 2022, s. 71). Både Relevans 9, Samfunnsfag 10 og Arena 10 trekker fram drapet på Benjamin Hermansen, og hvordan det var et nasjonalistisk og rasistisk motivert drap (Bredahl et al., 2022, s. 224; Heidenreich et al., 2021, s. 23; Hellerud et al., 2021, s. 47). I forbindelse med terrorangrepet i Bærum blir dette også omtalt som et rasistisk motivert drap basert på ideologiske tilnærminger, og det kommer fram hvordan Manshaus hadde utviklet holdningene sine gjennom forum på internett, der han møtte mennesker med samme ideologi (se eksempelvis Bredahl et al., 2022, s. 212-213, 216; Heidenreich & Waage, 2022, s. 223).

I forbindelse med høyreekstrem terrorisme løfter Relevans 10 fram hvordan de som gjennomfører terrorhandlinger ønsker å skape frykt, slik at flere skal støtte deres ideer og synspunkt (Heidenreich & Waage, 2022, s. 212). I denne sammenheng tematiseres ofte

terrorhendelsen på Utøya, og de ulike læreverkene løfter fram ulike årsaker til at Breivik gjennomførte terrorhandlingene. Relevans 10 løfter, som tidligere nevnt, frem viktigheten av å høre til, Arena 8 trekker fram hvordan Breivik ønsket å stoppe et engasjement, Arena 10 skiller mellom fire mulige forklaringer, mens Samfunnsfag 8 løfter fram Breiviks holdninger til arbeiderpartiets asylpolitikk (Bredahl et al., 2020, s. 180; Heidenreich & Waage, 2022, s. 200-201; Hellerud et al., 2020, s. 135; Hellerud et al., 2020, s. 76-78).

Det er vesentlige forskjeller mellom studien til Ide (2017) og våre funn når det kommer til årsaksforklaringer til hvorfor noen mennesker gjennomfører grufulle handlinger. Ide (2017) finner i sine internasjonale studier gjort på læreverk fra Tyskland, India, Kenya og USA at årsaksforklaringer på terrorhandlinger er lite vektlagt i bøkene (s. 52-54). Vi finner derimot i de norske læreverkene et større fokus på mulige faktorer til at mennesker blir radikalisererte. Mens Ide (2017) bemerker at flere av lærebøkene fra andre land trekker en viss sammenheng mellom islam og terrorisme (s. 52-54), påpeker flere av de norske lærebøkene at religion ikke nødvendigvis er en faktor for terrorisme, og løfter da fram de norske terroristene Breivik og Manshaus med bakgrunn i deres fremmedfrykt som en årsak (se eksempelvis Bredahl 2021, s. 37; Bredahl et al., 2022, s. 200-224,239; Heidenreich & Waage, 2022, s. 223). Samfunnsfag 10 omtaler disse to terroristene som “ensomme ulver” (Bredahl et al., 2022, s. 218), noe som også betoner viktigheten av inkludering, som flere forskere viser til som avgjørende i forebyggingsarbeidet (Harris-Hogan et al., 2016, s. 9,12; Sjøen & Jore, 2019, s. 276; Sjøen & Mattsson, 2020, s. 220).

Samfunnsfag 10 vektlegger også hvordan ekstreme islamister ødelegger for det de omtaler som “helt vanlige muslimer” (Bredahl et al., 2022, s. 242). Relevans 10 påpeker at “ekstreme islamister er muslimer, men veldig få muslimer er ekstreme islamister” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 206). Mens Ide (2017) fant at enkelte lærebøker trekker sterke koblinger mellom islam og terrorisme (s. 52-54), finner vi at de norske lærebøkene til dels forsøker å motvirke denne type stereotypier av muslimer som gruppe. Likevel finner vi også i vår studie liknende koplinger mellom islam og terrorisme. Dette ser vi gjennom fremstillingen av religiøs ekstremisme, hvor det kun er islam som religion som nevnes (se eksempelvis Heidenreich & Waage, 2022, s. 206). Vi finner også dette i Sjøen (2019) sin forskning på hvordan lærere kan oppleve at

forebyggingsarbeid bidrar til stigmatisering av muslimer, heller enn en inkluderende undervisning (s.157-158, 177). Ford (2019) finner at lærebøker bidrar til et skille mellom oss og dem (s. 710).

5.3 Forebyggingsfokuset

I den påfølgende delen vil vi se nærmere på hvordan forebygging er presentert i lys av temaet radikaliserings og ekstremisme. Et gjennomgående funn i vår analyse er at kritisk tenkning fremstår som et viktig element i forebyggingsarbeidet mot ekstremisme og radikaliserings. Arena og Samfunnsfag tar særlig opp denne tematikken, og fokuserer på hvordan elevene kan utvikle kritisk tenkning generelt, samt fremme kildekritisk bevissthet. Dette finner vi også i enkelte av oppgavene til temaet. Blant annet har Arena 10 følgende oppgaveformulering: “Er dere enige i at kunnskap kan bidra til å forebygge folkemord i fremtiden?” (Hellerud et al., 2022, s. 68). Elevene blir her utfordret til å vurdere og diskutere hvilken plass kunnskap har i forebyggingsarbeidet. Det påpekes også av flere forskere at skolen er en viktig arena for forebygging, eksempelvis gjennom undervisning som vektlegger kritisk tenkning (Harris-Hogan et al., 2016, s. 9, 12; Sjøen & Jore, 2019, s. 274, 276; Sjøen & Mattsson, 2020, s. 220, 221). Stray (2011) argumenterer for at opplæring for demokratiet bør fokusere på kritisk tenkning, da dette vil være en forutsetning for det å være en aktiv medborger i samfunnet (s. 108).

Kritisk tenkning er også et viktig element i læreplanen, og overordnet del sier følgende: “Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I tilknytning det som er påpekt av lærebøkene om å ha et kritisk blikk på informasjon en leser, står det følgende i overordnet del om at elevene “skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). På dette området mener vi bøkene samsvarer godt med opplæringens formål. Vi opplever at samtlige av bøkene som tar opp kritisk tenkning blant annet viser til hvordan eksempelvis ekkokammer og algoritmer kan påvirke våre antagelser. Det er en nødvendig forutsetning at elevene ikke bare blir informert om at det er viktig å lære om, men også får forståelse for hvordan det faktisk påvirker våre antakelser, for å kunne ta et aktivt valg i møte med dette. Dette ser vi også i enkelte av oppgavene som blir

presentert i lærebøkene, der elevene skal ta stilling til ulike kilder for å finne informasjon, samt refleksjonsspørsmål som gi rom for at elevene må tenke kritiske over ulike standpunkt. Vi stiller samtidig spørsmål ved at det ikke blir poengtert i flere av lærebøkene, da både forskning og læreplan vektlegger dette som viktige elementer i forebyggingsarbeidet skolen kan gjøre (Harris-Hogan et al., 2016, s. 9, 12; Sjøen & Jore, 2019, s. 274, 276; Sjøen & Mattsson, 2020, s. 220, 221; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).

Flere av lærebøkene vektlegger at det viktig å ha kunnskap om menneskerettigheter, deriblant Arena 9, Arena 10 og Samfunnsfag 10. Felles for dem alle er presiseringer av at kjennskap til menneskerettigheter er nødvendig for å forhindre radikaliserings og ekstremisme. Det vil derfor være diskutert hvorfor de andre lærebøkene ikke tar opp denne tematikken. Dette er tanker vi finner igjen hos Lile (2019), som kritiserer at tematikken er lite vektlagt i opplæringsloven og læreplanen, hvilket får konsekvenser for plassen det får i undervisningen (s. 148, 152), og herunder lærebøker. I lys av at både ytringsfrihet og religionsfrihet er viktige demokratiske prinsipper, blir det i Samfunnsfag 10 skrevet at noen mener at andre religioner og livssyn bør ha begrenset tilgang til Norge (Bredahl et al., 2022, s. 238). Det kan diskuteres om det her burde vært utdypet hva som legges i et slik utsagn. Dette med bakgrunn i at Norge skal være et land der ytringsfrihet står sterkt, og at en ved slike uttalelser kan stille spørsmål ved og være kritiske til hvorfor formuleringer ikke legger til grunn demokratiets verdier opp mot en slik uttalelse. Likevel poengterer boken at dette er synspunktet til enkelte, noe som kan vise til den varierte uenigheten om hvordan man skal beskytte innbyggerne mot terror. Ettersom Lile (2019) påpeker at menneskerettigheter er et viktig element for å fremme forståelse og toleranse i et samfunn (s. 145), vil det derfor kunne problematiseres det Samfunnsfag 10 dermed uttaler seg om visse religioner og livssyn.

Flere av bøkene tar opp temaet demokrati og viser til hvilke verdier og prinsipper som er gjeldende her. Skotnes og Sjøen (2023) viser i sin forskning at utdanning som legger opp til at elevene i møte med konflikter, benytter seg av demokratiske verdier, vil kunne bidra til å begrense vold og konflikt (s. 3). Dette blant annet gjennom at elever blir utfordret på å se og forstå ulike fremstillinger innenfor et mangfoldig samfunn, hvilket Skotnes og Sjøen (2023) mener kan være en bidragsyter for å hindre vold og konflikt i skolen (s. 3). På bakgrunn av

oppgavens omfang har vi valgt å ta med det som kan knyttes direkte til ekstremisme og radikaliserings, og vi er dermed klar over at bøkene kan vektlegge mer om demokrati et det som er utskrevet i analysen. Ettersom Stray (2011) og Lenz (2020a) skiller mellom tre dimensjoner i demokratiopplæring, hvorav en av dem er elevenes kunnskaper om demokratiet som en forutsetning for å delta i det (Stray, 2011, s. 107-108; Lenz, 2020a, s. 41), vil det her være vanskelig å vise hvilken grad bøkene fremhever dette, da vårt datamateriale ikke kan vise til et helhetlig bilde på det.

Den andre dimensjonen som vektlegges av Stray (2011) og Lenz (2020a) i opplæringen i demokrati, blir omtalt som for-dimensjonen, og viser til viktigheten av at elevene må utvikle ferdigheter som er essensielle i et demokrati, og legge til rette for aktiv deltakelse (Stray, 2011, s. 108; Lenz, 2020a, s. 44). Vi kan i vårt datamateriale peke på hvordan Arena 8 oppfordrer til å fortsatt være engasjerte i samfunnet til tross for 22.juli (Hellerud et al., 2020, s. 132-135). Likevel påpeker Lenz (2020a) at man ikke konkret skal oppmuntre eller stimulere elevene til handlinger, men legge til rette for at elevene selv finner en mening med dette (s. 44). Vi opplever at Arena 8 gir rom for engasjement i sine formuleringer, ved å vise til at elevene kan ha en viktig stemme i et demokrati, og forfatterne gjør det nært ved å knytte det opp til deres stemme i en vennegjeng, som er noe elevene kan kjenne seg igjen i.

Det som Arena 10 belyser angående at skolen er en aktuell arena for forebyggingsarbeid kan knyttes opp mot det Harris Hogan et al. (2016) kaller for primærforebyggende arbeid, gjennom at skolen har et vesentlig ansvar for å forebygge at radikaliserings skjer (s. 9, 12). Hvordan Arena 10 vektlegger viktigheten av å jobbe for at mennesker ikke faller utenfor samfunnet, finner vi også støtte i hos flere forskere (Harris-Hogan et al., 2016, s. 9,12; Hellerud et al., 2022, s. 79; Sjøen & Jore, 2019, s. 276; Sjøen & Mattsson, 2020, s. 220). Både Sjøen og Jore (2019) og Sjøen og Mattsson (2020) trekker fram hvordan demokratiopplæring er sentralt i det forebyggende arbeidet (Sjøen & Jore, 2019, s. 274; Sjøen & Mattsson, 2020, s. 221, 230). Vi ser at særlig Arena 8 og Arena 10 vektlegger det Sjøen og Mattsson (2020) kaller for en vid diskurs, hvor tanken er at demokratiundervisningen skal bidra til at elevene blir deltakende og selvstendige (s. 230). Dette kan vi også knytte til det Lenz (2020a) og Stray (2011) kaller for opplæring for demokratiet.

Vi har i avsnittende ovenfor sett på hvordan læreverkene vektlegger forebygging. Forskerne Sjøen og Mattsson (2023) trekker fram og problematiserer hvordan forebygging ofte resulterer i overvåking og kontroll av utsatte elever, omtalt som et sikkerhetsfokus, som ikke nødvendigvis har en positiv forebyggende effekt (s. 959-961). Sjøen (2021) viser i sin forskning at istedenfor at lærere skal sette søkelys på å overvåke utsatte elever, bør undervisning baseres på frie samtale og debatter, noe som vil gjøre at elever utvikler motstandskraft mot terrorfrykt (s. 311, 320-321). Lærebøkene vi har analysert har flere oppgaveformuleringer som legger opp til samtaler som kan bidra til refleksjon og diskusjon rundt forebyggingsarbeid. I Arena 10 finner vi blant annet følgende oppgave: “Hva er forskjellen mellom terrorister og frihetskjemper?” (Hellerud et al., 2022, s. 75). Spørsmålet er aktuelt da dette vil være individuelt ut fra hvilket ståsted man har, noe Nordenhaug og Engene (2008) påpeker i utsagnet “den enes terrorist er den andres frihetskjemper” (s. 14). Et slik spørsmål kan også bidra til det Sjøen (2021) omtaler som deliberative og agnostiske diskusjoner for å fremme motstandskraft (s. 310-311), da diskusjon rundt tematikken vil kunne få fram ulike synspunkter som finnes i et klasserom.

Sjøen og Mattsson (2023) viser til hvordan læreplanverket vektlegger forebyggende tiltak og antiterror mål, omtalt som verdisikring, i sitt arbeid mot forebygging av radikaliserings og ekstremisme (s. 951, 960). De viser til at skolen har en viktig rolle i det primærforebyggende arbeidet som også er blitt fremhevet i LK20. Dette har imidlertid ført til et større fokus på å overvåke utsatte elever, noe forskerne kritiserer som en negativ praksis (Sjøen & Mattsson, 2023, s. 959-960). Dette ser vi tydelig i oppgaven fra Samfunnsfag 10: “Hva ville du selv ha gjort dersom du merker at en venn eller bekjent begynner å få ekstreme holdninger?” (Bredahl et al., 2022, s. 216). Oppgaven legger på den ene siden opp til en ansvarliggjøring av elever, hvor også de skal lete etter radikaliseringsstegn, og vi vil slik bevege oss ut i det sekundærforebyggende området (Harris-Hogan et al., 2016, s. 9-10). Samtidig kan oppgaven få tankene i gang, og det kan være en viktig tankerekke for elevene å ha reflektert rundt, da Haugstvedt & Bjørge (2022) finner at ungdommer ikke vet hva de skal gjøre eller hvor de skal henvende seg hvis de opplever seg bekymret for en av sine nærmeste (s. 3, 66).

5.4 Postkoloniale perspektiver og normkritikk

Vi finner i flere av bøkene funn som kan knyttes til postkoloniale perspektiver. Et særlig interessant funn er sitatet fra Samfunnsfag 9 hvor det kommer fram at ikke alle nordmenn ønsket å behandle de norske jødene dårlig (Bredahl et al, 2021, s. 172-173). Dette bekrefter påstanden om at det ofte er underkommunisert hvordan nordmenn bidro under holocaust (Gullestad, 2006, s. 42). Sett opp mot postkolonial teori og nordisk eksepsjonalisme er det interessant hvordan nordmenn som hjalp nazistene blir satt i en offerposisjon i bøkene, hvor de fremstilles som om de i utgangspunktet er anti-rasistiske, solidariske og fredselkende (Gullestad, 2006, s. 39, 41-42; Jore, 2018, s. 76, Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 2). Ifølge Røthing (2015) vil et slikt utsagn bidra til opprettholdelse av en nasjonal identitet, og lærebokforfatterne bidrar med en representasjon og fremstilling av det norske (s. 72), hvor det blir framstilt som utenkelig at nordmenn frivillig jobbet for nazistene. Det er interessant å stille spørsmål ved om lærebokforfatterne hadde ordlagt seg på samme måte om det gjaldt et annet lands behandling av en folkegruppe.

Samtlige læreverk tar opp terrorhendelsen som skjedde 22.juli. Et gjennomgående fokus i alle bøkene er rosetogene, kjærligheten og samholdet i kjølvannet av hendelsen. Fremstillingen av Norge og nordmenn som en fredselkende og demokratielskende nasjon går igjen både i fremstillingen av denne hendelsen og de overnevnte. Disse fremstillingene kan være med på å opprettholde det Jore (2018) beskriver som nordisk eksepsjonalisme (s. 75), hvor Norge blir presentert som en fredselkende og solidarisk nasjon (Gullestad, 2006, s. 39, 41-42; Jore, 2018, s. 76; Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 2). Det er også interessant å merke seg hvordan rosetogene som fant sted etter terrorhendelsen på Twin Towers i USA i 2004 ikke er vektlagt i bøkene, selv om denne terrorhendelsen også tas opp. Dette er også med på å presentere Norge som «annerledeslandet» sammenlignet med andre land, og bidrar slik til en presentasjon av den norske identiteten som samlende og fellesskapsorientert (Jore, 2018, s. 75; Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 2).

Samtidig problematiserer Arena 10 og Relevans 10 hvordan mange norske muslimer fryktet det var en islamistisk terrorist som hadde gjennomført handlingen, og hvordan dette ville gi vanlige muslimer skylden for hendelsen. Bøkene tar også opp hvordan mediene meldte at det først var en islamistisk gruppe som gjennomførte hendelsen (Heidenreich & Waage, 2022, s. 222; Hellerud et

al., 2022, s. 76). Jore (2018) hevder at en slik framstilling av muslimene, som media i dette tilfelle bidro til, kan resultere i en polarisert debatt (s. 84). Vi anser det dermed som positivt at Arena 10 og Relevans 10 tar opp tematikken, og slik setter søkelys på en problematikk som gjorde seg gjeldende den gang, og som også er gjeldende i dag.

Samtidig som vi finner at mye av teksten knyttet til 22.juli kan knyttes til nordisk eksepsjonalisme, er det også interessant å se på bildenes bidrag. Det at lærebøkene bruker bilder til teksten er hensiktsmessig, da bildene bidrar med en tykkere representasjon av tematikken enn hva ord alene kan bidra med (Kjeldsen, 2015, s. 198). Bildene i læreverkene kan med andre ord bidra til en større forståelse for tematikken, noe som også kan sikre en dypere realisering av kompetansemålet. Både situasjonsbildene fra 22.juli og bildene fra holocaust bidrar med mye informasjon om hendelsene, de viser alvorlighetsgraden, samt at de bidrar med et følelsesmessig aspekt, noe som kan bidra til en større forståelse (Kjeldsen, 2015, s. 198, 200-201, 207). Det gjør inntrykk å se bilder av jødiske barn i konsentrasjonsleir, og vi vil argumentere for at bildene har en stor effekt på følelsene når vi ser det, sammenlignet med om vi bare hadde lest om det.

Samtidig vil vi understreke at utvalget av bilder har betydning, noe som gir lærebokforfattere makt når de velger ut hvilke bilder som skal brukes i læreverkene. Dette kan illustreres gjennom rosetogene, som det er bilder av i samtlige læreverk. Bilder av rosetogene blir presentert tidlig i kapitlene som tar opp terrorhendelsen 22.juli, gjerne som en forside som illustrerer at det er nytt kapittel, og at dette kapitlet vil ta opp terrorhendelsen som skjedde 22.juli. Ford (2019) hevder at de bildene som kommer tidlig i bokkapitlene, er med på å gi oss en forestilling om hendelsen (s. 704), og rosetogene blir slik med på å definere og vise oss hvordan terrorhendelsen ser ut. Dermed kan lærebokforfatterne også bidra til opprettholdelse av nordisk eksepsjonalisme, ved å presentere Norge som fredselskende og samlende, mens 11.septemberterroren i USA er representert med bilder av flyene som har krasjet i tvillingtårnene (Gullestad, 2006, s. 39, 41-42; Jore, 2018, s. 76; Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 2). Samtidig har Samfunnsfag 9, som vi har sett ovenfor, tatt med situasjonsbilder, noe vi hevder bidrar til en mer balansert representasjon av terrorhendelsen.

5.5 Kontekstualisering av radikaliserings

Vi finner spesifikt i Arena 10 og Samfunnsfag 9 at det er en forutsetning å lære om det som har skjedd under holocaust, for å kunne lære av det (Bredahl et al., 2021, s. 174; Hellerud et al., 2021, s. 67). Hagen (2023) påpeker at dersom undervisning om holocaust skal være holdningsskapende for elevene, må en forstå det som har skjedd, men også klare å forstå hvordan en skal plassere og knytte det opp mot dagens samfunn (s. 5). Vi finner lite om hvordan holocaust kan knyttes til dagens kontekst. Det kan dermed oppleves som at bøkene beskriver holocaust som noe som skjedde for lenge siden, og det kan derfor bli vanskelig for elevene å knytte det mot dagens samfunn. Vi anser det som nødvendig at lærebøkene i større grad tydeliggjør hvorfor dette er aktuelt i dag og hvorfor det er viktig å lære om. Dette da læreplanen påpeker at elevene skal lære om holocaust, samtidig som at læreplanen vektlegger at skolen skal forebygge ekstreme holdninger og handlinger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Dette oppnår man ikke, ifølge Hagen (2023), om man kun snakker om den historiske hendelsen alene, og ikke bruker den som et verktøy inn mot elevenes egne liv og samtid (s. 6). Samtidig er det en interessant formulering gjort i Samfunnsfag 9, med et fokus rettet mot hvordan en ikke skal dømme de nordmennene som ble tvunget til å følge tyske orde (Bredahl et al., 2021, s. 174). Det er spesifikt kun rettet mot nordmenn i denne konteksten, og vi finner ikke samme vektlegging av IS-soldater eller andre som kan ha blitt tvunget til å følge ordre under et ekstremt styresett. Denne formuleringen kan tolkes i lys av nordisk eksepsjonalisme ved at en ikke gi rom for andre nasjoner og tar sin egen nasjon i forsvar (Gullestad, 2006, s. 39, 41-42; Jore, 2018, s. 76; Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 2).

Vi finner at bøkene i liten grad kobler nynazismen til den historiske nazismen, og at dette derfor kan fremstå noe uklart for elevene. Terrorhendelsen utørt av Manshaus blir presentert av de ulike læreverkene i forskjellige sammenhenger. Det er likevel interessant hvordan læreverket Samfunnsfag er den eneste som tar opp hendelsen i både 9.klasseboken og 10.klasseboken, der det blant de to andre læreverkene vektlegges i 10.klassebøkene. Vi finner samtidig likheter ved 10.klassebøkene ved at hendelsen blir detaljert beskrevet og setter søkelys på hvilke holdninger og årsaker til hendelsen som var gjeldende for Manshaus. Det er også interessant hvordan blant annet Samfunnsfag 10 benytter seg av formuleringer som “nynazisten” i beskrivelsen av Manshaus (Bredahl et al., 2022, s. 213), da det her ville vært naturlig å påpeke hvilke koblinger dette har med holdninger nazistene hadde under 2.verdenskrig, og motsatt når en skriver om 2.

verdenskrig. Dette for å gi elevene en kontekst på hvordan hendelser og holdninger fra fortiden, også kan være gjeldende den dag i dag. Vi finner også denne formuleringen av terroristen i Samfunnsfag 9 gjennom forklaring på at Manshaus støtter nynazistiske grupper (Bredahl et al., 2021, s. 37). Selv om den historiske nazismen og nynazismen er forskjellige, argumenterer Hagen (2023) for at en forutsetning for at elevene skal lære av historien, er å bruke historien som et verktøy for å forstå egen samtid (s. 6). Hvordan bøkene også påpeker at terroristen utviklet sine sterke meninger blant annet via internett, setter hendelsen opp mot en kontekst elevene kan ha kjennskap til.

I likhet med forklaringen av terroristen Philip Manshaus nynazistiske tanker og holdninger, blir også dette begrepet benyttet for å forklare drapsmennene til Benjamin Hermansen. Det beskrives hvordan dem som drepte Hermansen var nynazister (Bredahl et al., 2022, s. 244; Hellerud et al., 2021, s. 47). Det er også på lik linje med terrorangrepet i Bærum, interessant hvordan bøkene ikke kobler det opp mot fortidens hendelser av nazismen. Samtidig er det heller ikke viet mye plass til beskrivelsen av drapet på Benjamin Hermansen, men det kan gi elevene en forståelse av hvilke konsekvenser rasisme har hatt og fortsatt har på et mangfoldig samfunn i Norge. Vi har i dette kapittelet diskutert noen av funnene gjort i analysedelen av læreverkene, som vi anser som relevant for vår problemstilling og læreplanens føringer.

6.0 Avslutning og veien videre

Masteroppgaven har hatt som mål å se på presentasjon av radikaliserings og ekstremisme i læreverk for ungdomstrinnet. Problemstillingen for oppgaven har vært: "Hvordan og i hvilke sammenhenger presenteres radikaliserings og ekstremisme i lærebøker for ungdomstrinnet i samfunnsfag?". Vi har sett på hvordan tematikken presenteres i tre ulike læreverk, for henholdsvis 8., 9., og 10.-klasse, noe som har gitt oss et utvalg på ni lærebøker. Ut fra læreplanen i samfunnsfag var det særlig et kompetansemål som gjorde seg gjeldende ut fra valgt problematikk, et stort kompetansemål som rommer mye. Samtidig finner vi også føringer i overordnet del. Ut fra kunnskapsløftet finner vi at lærere står ovenfor et stort handlingsrom knyttet til tematikken, samtidig som holocaust og 22.juli nevnes helt spesifikt.

Vi observerer begrenset progresjon i bøkene, ettersom det meste av innholdet er konsentrert om 10. trinn. Det vil imidlertid være vanskelig å si noe om hvordan temaet er presentert i lærebøker

for 1-7.trinn, ettersom dette ikke er vårt fokusområde og en del av vårt utvalg. Likevel kan en stille spørsmål ved den begrensede progresjonen gjennom ungdomstrinnet, da vi mener at en del av fagstoffet bør introduseres tidligere i elevens skoleløp for å være mest hensiktsmessig. Spesielt bemerker vi behovet for en tidligere presentasjon av emner som algoritmer, gitt den stadig økende bruken av algoritmebaserte systemer i samfunnet. Flere lærebøker tar opp årsaker til radikaliserings og ekstreme handlinger, noe som kan bidra til en dypere forståelse av disse fenomenene og mulige forebyggende tiltak, men vi vil fremheve behovet for at elevene møter fagstoffet tidligere, også ut fra et spiralprinsipp der de gradvis får muligheten til å utvide kunnskapen sin (Koritzinsky, 2006, s. 141-142). Samtidig kan en konsekvens av et for stort fokus på opplæring som legger vekt på årsaker til radikaliserings, mulig resultere i at en leter etter radikaliseringsstegn hos elever og medelever.

Lærebøkene fremstiller Norge, gjennom terrorhendelsen 22.juli, som et samfunn preget av harmoni. Lærebøkene som tar opp hendelsen vektlegger rosetogene i stor grad, og samhold er et sentralt ord i forbindelse med hendelsen. Sammenligner man presentasjonen av den norske terrorhendelsen med terrorhendelser i utlandet, vil de utenlandske terrorhendelsene i større grad ha fokus på selve hendelsen, og vektlegger i mindre grad forsoning og fellesskap i etterkant. Likevel er det hensiktsmessig at enkelte av lærebøkene tar opp sammenhengen mellom terrorisme og islam, og problematiserer denne. Bøkene tar avstand fra denne koblingen, og dette blir også problematisert i en norsk sammenheng. Slik bidrar bøkene til en mer balansert presentasjon, og unngår opprettholdelse av stereotypier.

Masterprosjektet vårt bidrar med kunnskap og innsikt i hvordan læreverk presenterer radikaliserings og ekstremisme for elever på ungdomstrinnet. Ut fra vår valgte metode kan vi ikke si noe om hva som foregår i klasserommet, eller hvilket læringsutbytte elevene får. Det vi derimot kan si noe om, og som vårt masterprosjekt bidrar med innsikt i, er hvordan ulike læreverk operasjonaliserer læreplanen. Til videre forskning ville det vært spennende gjennomføre klasseromsobservasjoner hvor en ser på hvordan lærere anvender læreverk og tar de i bruk i klasserommet, altså hvordan lærere underviser om tematikken, noe vi også finner støtte i hos Ford (2019, s. 710).

Litteraturliste

Bjørge, T. (2013). *Strategies for preventing terrorism*. Palgrave macmillian.

Brandal, N. & Brazier, E. (2017). De fremmede og staten. I N. Brandal, C. A. Døving & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 27-44). Cappelen Damm Akademisk.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bredahl, L., Dehle, E., Hammer, S., Hansen, R.G, Karlsen, S.K, Krogsrud, V.K, Mokthari, A., Mæhlumshagen, E., Samuelsen, M. & Stenvik, B. (2020). *Samfunnsfag 8*. Cappelen Damm.

Bredahl, L., Dehle, E., Mæhlumshagen, E., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I. & Øvretveit, S. (2021). *Samfunnsfag 9*. Cappelen Damm.

Bredahl, L., Dehle, E., Larsen, H., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I. & Øvretveit, S. (2022). *Samfunnsfag 10*. Cappelen Damm.

Della Porta, D. & Lafree, G. (2012). Guest Editorial: Processes of Radicalization and De-radicalization. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(1), 4-10.

Eriksen, K. G. (2018). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 57-67. DOI: [10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1697](https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1697)

Faldet, A-C. & Lekhal, R. (2016). Voldelige jenters opplevelse av skolen som arena for læring og sosialt samspill. *Spesialpedagogikk*, (3), 51-64.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%203%202016.pdf>

Ford, K. (2019). This violence good, that violence bad: normative and state-centric discourses in British school textbooks. *Critical studies on terrorism*, 12(4), 693-714.

<https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1618643>

Goldberg, T. (2014). Looking at their side of the conflict? Effects of single versus multiple perspective history teaching on Jewish and Arab adolescents' attitude to out-group narratives and in-group responsibility. *Intercultural Education*, 25(6), 453-467.

<http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2014.990230>

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn: Ansvar og motansvar*. Spartacus Forlag AS.

Gullestad, M. (2006). *Plausible prejudice: Everyday experiences and social images of nation, culture and race*. Universitetsforlaget.

Hagen, F. S. (2023). Elevers forståelse av motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust. *Acta Didactica Norden*, 17(1), Art. 7. <https://doi.org/10.5617/adno.8950>

Harris-Hogan, S., Barrelle, K. & Zammit, A. (2016). What is countering violent extremism? Exploring CVE policy and practice in Australia. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 8(1), 6-24. <https://doi.org/10.1080/19434472.2015.1104710>

Haugstvedt, H. & Bjørge, T. (2022). *Ungdom og ekstremisme i 2021- en studie av ungdommers vurdering av ekstremisme og forebygging i Norge*. (C-rex research report nr 2). Universitetet i Oslo. <https://www.sv.uio.no/c-rex/aktuelt/aktuelle-saker/2022/c-rex-rapport-2-2022-ungdom-og-ekstremisme.pdf>

Heidenreich, V. & Moe, M.J. (2020). *Relevans 8*. Gyldendal norsk forlag.

Heidenreich, V., Weider, B.O. & Waage, K.B. (2021). *Relevans 9*. Gyldendal norsk forlag.

Heidenreich, V. & Waage, K.B. (2022). *Relevans 10*. Gyldendal norsk forlag.

Hellerud, S.V., Erdal, S.F., Johnsen, I.M, Westersjø, M. & Hove, O. (2020). *Arena 8*. Aschehoug undervisning.

Hellerud, S.V., Erdal, S.F., Johnsen, I.M. & Westersjø, M. (2021). *Arena 9*. Aschehoug undervisning.

Hellerud, S.V., Erdal, S.F., Johnsen, I.M. & Westersjø, M. (2022). *Arena 10*. Aschehoug undervisning.

Hörnqvist, M. & Flyghed, J. (2012). Exclusion or culture? The rise and the ambiguity of the radicalisation debate. *Critical Studies on Terrorism*, 5(3), 319-334.

<https://doi.org/10.1080/17539153.2012.717788>

Ide, T. (2017). Terrorism in the textbook: a comparative analysis of terrorism discourses in Germany, India, Kenya and the United States based on school textbooks. *Cambridge Review of International Affairs*, 30(1), 44-66. <https://doi.org/10.1080/09557571.2017.1293611>

Ide, T. (2020). Teaching terrorism, saving the state? Education and geopolitical imaginations of terrorism in 12 violently challenged states. *Political Geography*, 77, 1-10.

<https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2019.102125>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.

Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1), 72-86.

<http://doi.org/10.7577/njcie.2270>

Justis- og beredskapsdepartementet. (2020, 17. juni). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme- revisjon 2020*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a7b49e7bffa4130a8ab9d6c2036596a/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme-2020-web.pdf>

Kjeldsen, J. E. (2015). The Rhetoric of Thick Representation: How Pictures Render the Importance and Strength of an Argument Salient. *Argumentation*, 29(2), 197-215.

[10.1007/s10503-014-9342-2](https://doi.org/10.1007/s10503-014-9342-2)

Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Koritzinsky, T. (2016). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (4.utg.). Universitetsforlaget.

Kress, G. & Leeuwen, T. V. (2021). *Reading images: The Grammar of Visual Design* (3.utg.). Routledge.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>

Lenz, C. (2020a). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.

Lenz, C. (2020b). Skolens bidrag til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme.

Bedre skole, 32(4), 55-61. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/03/16/BedreSkole-0420-WEB.pdf>

Lenz, C. & Nilssen, T. R. (2011). Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I C. Lenz & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 11-25). Universitetsforlaget.

Lile, H. S. (2019). The Realisation of Human Rights Education in Norway. *Nordic Journal of Human Rights*, 37(2), 143-161. <https://doi.org/10.1080/18918131.2019.1674007>

Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (2012). Introduction: Nordic Exceptionalism and the Nordic “Others”. I K. Loftsdóttir & L. Jensen (Red.), *Whitness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities* (s. 1-11). Routledge.

Mattsson, C. (2018). *Extremisten i klassrummet- perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. Gupea. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/54795/gupea_2077_54795_1.pdf?sequence=1&i

Mertens, D. M. (2019). *Research and Evaluation in Education and Psychology* (5.utg.). Sage.

Neumann, P. R. (2013). The trouble with radicalization. *International affairs*, 89(4), 873-893.

Nordenhaug, I. & Engene, J. O. (2008). *Norge i kamp mot terrorisme*. Universitetsforlaget.

Politiets Sikkerhetstjeneste. (2024, 12. februar). *Nasjonal trusselvurdering 2024*. PST. https://pst.no/globalassets/2024/ntv2024/nasjonal-trusselvurdering-2024_uuweb.pdf

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Regjeringen. (2016, 03. mars). *Begreper, ord og uttrykk i arbeidet med radikaliserings og ekstremisme*. <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings/veileder/begreper-ord-og-uttrykk/id2398413/>

Røthing, Å. (2014). «Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?»: Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: artikulasjon, forstyrrelse og ekspansjon* (s. 70-88). Cappelen Damm Akademisk.

Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole: Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 72-84.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>

Røthing, Å. & Engebretsen, E. L. (2019). Maktkritiske perspektiver i høyere utdanning? En undersøkelse av omgang og anvendelse i utvalgte programplaner. *Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk*, 43(3), 251-261. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-02>

Savage, C., Hübner, N., Biewen, M., Nagengast, B. & Polikoff, M. S. (2021). Social Studies Textbook Effects: Evidence From Texas. *AERA Open* 7(1), 1-9.

<https://doi.org/10.1177/2332858421992345>

Sjøen, M. M. (2019). When counterterrorism enters the curriculum: How the global war on terror risks impairing good education. *Journal for deradicalization*, (20), 156-189.

Sjøen, M. M. (2021). Let's talk about terrorism. *Journal of Peace Education*, 18(3), 309-325.

<https://doi.org/10.1080/17400201.2021.1987869>

Sjøen, M. M. & Jore, S. H. (2019). Preventing extremism through education: Exploring impacts and implications of counter-radicalisation efforts. *Journal of Beliefs & Values*, 40(3), 269-283.

<https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600134>

Sjøen, M. M. & Mattsson, C. (2020). Preventing radicalisation in Norwegian schools: How teachers respond to counter-radicalisation efforts. *Critical studies on terrorism*, 13(2), 218-236.

<https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1693326>

Sjøen, M. M. & Mattsson, C. (2023). Depoliticising political violence: state-centric and individualised discourses in the Norwegian counterterrorism policy field. *Scandinavian Journal of Education Research*, 67(6), 950-963. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2114543>

Skotnes, C. E. & Sjøen, M. M. (2023). Citizenship to (counter)terrorism: the need to de-securitise the Norwegian education system and create space for democratic resilience. *International Journal of Social Pedagogy*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2023.v12.x.001>.

Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.

Sæverot, A. M. & Ulvik, M. (2018). Hvordan kan bilder brukes i undervisning? *Journal for Research in Arts and Sports Education- JASEd*, 2(3), 34-49. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1231>

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal norsk forlag.

Trysnes, I. & Skjølberg, K. H.-W. (2022). Ekstreme ytringer i klasserommet. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 52-69). Universitetsforlaget.

Vuorela, U. (2009). Colonial complicity: The “postcolonial” in the Nordic context. I S. Keskinen, S. Tuori & D. Mulinari (Red.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (s. 19-33). Ashgate Publishing Ltd.