

Masteroppgave

**Demokratisk beredskap i skolen:
En sammenligning av utdanningspolitiske
dokumenter fra Norge, England og delstaten
Washington**

Magnus Hatlestad

Studium: Master i grunnskolelærerutdanning 5.-10.
trinn, Samfunnsfag
2023

Antall ord: 27 465



Abstract

This master thesis deals with how democratic preparedness is developed in Norway, England, and the state of Washington in the USA. In order for a democracy to survive, Mikkelsen and others (2011) present five competencies that citizens and society should have. They function as pillars that support democracy in their own way. The study only focuses on four of these.

In the study, I conducted an inductive analysis of various educational policy documents, based on the SDI-method. The codes and code groups generated here form the basis for the discussion.

The research question is: *How do authorities in Norway, England and the state of Washington address the development of democratic preparedness in schools?*

There are several competencies in democratic preparedness that are extensively addressed across the countries.

Knowledge about democracy is emphasized to a large extent in the English documents, as well as the documents from Washington. The Norwegian documents does not emphasize this part as much. The documents from the three countries emphasized forming knowledge about democratic processes and human rights to a large extent.

Skills is emphasized to a considerable extent across the countries. Developing source criticism and the ability to think critically were central. It is promoted to be critical of the information one encounters.

Attitudes is also a competency that the different countries emphasized to a large extent. Students should form good attitudes towards fellow students. Teaching at school should contribute to not forming group-hostile attitudes towards others. A safe community is also emphasized.

Engagement for democracy is emphasized to varying degrees. The Norwegian documents emphasizes this competency to the greatest extent. Norwegian students should be given the opportunity to have an impact on their own everyday lives. The documents from Norway and England suggest using student councils to promote this. The English documents has little

emphasis on democratic engagement outside of this, while the documents from Washington emphasizes creating engagement through standing up for one's own and others' rights.

Although one can divide the different democratic competencies individually, the task concludes that each competency cannot stand alone. Several of the competencies are linked to each other to a greater or lesser extent. For example, one cannot create democratic engagement without knowledge about democracy. There is a clear connection between the development of democratic preparedness and countering radicalization. An important requirement for this is, among other things, a good discussion community, a safe community at school and the feeling of belonging.

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg hvordan demokratisk beredskap blir utviklet i Norge, England og delstaten Washington i USA. For at et demokrati skal overleve, presenterer Mikkelsen mfl. (2011) fem kompetanser som samfunnsborgere og samfunnet bør ha. De fungerer som pilarer som opprettholder demokratiet på hver sin måte. Studien baserer seg kun på fire av disse.

I studien gjennomførte jeg en induktiv analyse av ulike utdanningspolitiske dokumenter, basert på SDI-metoden. Kodene og kodegruppene som ble skapt, danner grunnlaget for drøftingen.

Problemstillingen er: *Hvordan tematiserer myndigheter i Norge, England og delstaten Washington utviklingen av demokratisk beredskap i skolen?*

Her er det flere kompetanser i demokratisk beredskap som blir tematisert i stor grad på tvers av landene.

Kunnskap om demokratiet fokuserer de engelske dokumentene i stor grad, også dokumentene fra Washington. De norske dokumentene vektlegger ikke denne kompetanse like mye. Dokumentene fra de tre landene prioriterer alle å danne seg kunnskap om demokratiske prosesser og menneskerettigheter i stor grad.

Ferdigheter blir vektlagt i stor grad på tvers av landene. Her blir å utvikle kildekritikk og evnen til å tenke kritisk sentralt. Det blir fremmet å være kritisk til informasjon en møter på.

Holdninger er også en kompetanse som de forskjellige landene vektlegger i stor grad. Elevene skal utvikle gode holdninger til medelever. Undervisning på skolen skal bidra til at en ikke danner seg gruppefiendtlige holdninger til andre. Et trygt fellesskap er sentralt her.

Engasjement for demokratiet blir tematisert i varierende grad. Her vektla de norske dokumentene denne kompetansen høyest. Norske elever skal få tilrettelagt å ha påvirkning på sin egen hverdag. Her trekker dokumentene fra Norge og England å bruke elevråd for å fremme dette. De engelske dokumentene har lite fokus på demokratisk engasjement utenfor det, mens

dokumentene fra Washington prioriterer å skape engasjement gjennom å stå opp for egne og andres rettigheter.

Selv om en kan dele de forskjellige demokratiske kompetansene hver for seg, konkluderer oppgaven med at hver kompetanse ikke kan stå alene. Flere av kompetansene er koblet til hverandre i stor eller liten grad. En kan for eksempel ikke skape demokratisk engasjement uten å ha kunnskaper om demokrati. Det er en tydelig kobling mellom utvikling av demokratisk beredskap og motvirke radikaliserings. En viktig forutsetning for dette er blant annet et godt diskusjonsmiljø, et trygt fellesskap på skolen og følelsen av tilhørighet.

Forord

Dette er den siste oppgaven jeg leverer inn etter fem år med grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn. Det er både spennende og rart på samme tid. Gjennom de siste årene, har jeg hatt muligheten til å møte medstudenter som har gjort denne studieperioden morsom og spennende, spesielt under Covid-pandemien. Jeg er spesielt fornøyd med de forskjellige foreleserne på høgskolen i Volda. De har klart å gjøre de fleste temaene interessante gjennom å vise stort engasjement til både faget og studentene. Takk til dere.

Det er mange jeg vil takke for de siste årene. Først vil jeg takke veilederen min Ådne Meling. Tilbakemeldingen og veiledningen gjennom det siste semesteret har vært uvurderlig på flere måter. Tipsene dine til metodiske valg og fremgangsmåter tidlig i skriveprosessen la et viktig fundament å bygge på. De ukentlige zoom-møtene har vært en fin måte å holde fokus og få rettleiing gjennom det siste halvåret. Kunne ikke ha fått en bedre rettleier. Takk til Anders og Jan-Magnus for en fantastisk kollokvie-gruppe gjennom studiet. Det har vært en fryd å være en del av den i løpet av de fem siste årene. Lykke til videre til dere to. Takk til samboer min Ruth Maria og familie for å gi fine avbrekk fra masterskrivingen. Det har vært viktig for å klare å holde rutiner og motivasjonen oppe. Sist, men ikke minst, vil jeg takke kompisen min Caolan fra Nord-Irland for god introduksjon og informasjon om det britiske skolesystemet. Uten deg hadde det vært vanskeligere og mer tidkrevende å navigere seg frem til relevante dokumenter.

Det var ikke tvil om hvilket fag jeg skulle ha som masterfag. Temaet for masteroppgaven har vært belyst i flere andre av oppgavene mine gjennom de siste årene. Kritisk tenkning er noe jeg interesserer meg veldig for, og det var noe jeg ville utforske videre her. Siden jeg kun kommer til å skrive én masteroppgave i livet mitt, ville jeg skrive om noe som jeg interesserer meg for i stor grad. Her ble det derfor en kobling mellom kritisk tenkning, radikaliserings og demokratiopplæring. Jeg ville også prøve å skille oppgaven litt ut fra resten av masteroppgavene som er der ute. Det ble derfor veldig spennende å undersøke dette temaet i en internasjonal kontekst. Å holde seg innenfor ordkravet var utfordrende på et slikt spennende emne, men noe jeg klarte å få til på en god måte.

Håper du finner oppgaven like spennende som det var å skrive den.

Innholdsliste

Abstract	I
Sammendrag	III
Forord	V
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Tidligere funn	3
1.4 Oppgavens struktur.....	4
2. Teoretisk bakgrunn	5
2.1 Begrepet “demokratisk beredskap”	5
2.1.1 <i>Hva er demokratisk beredskap i praksis?</i>	8
2.1.2 <i>Motsvar til demokratisk beredskap</i>	8
2.2 Radikalisering	10
2.2.1 <i>Radikaliseringsprosessen</i>	11
2.2.2 <i>Undervisning mot radikalisering</i>	12
2.3 Demokratisk beredskap – kunnskaper	13
2.3.1 <i>Undervisning om demokrati</i>	14
2.4 Demokratisk beredskap - ferdigheter	15
2.4.1 <i>Kildekritikk</i>	16
2.4.2 <i>Diskusjonsferdigheter</i>	17
2.4.3 <i>Undervisning om ferdigheter</i>	17
2.5 Demokratisk beredskap - holdningsdanning	18
2.5.1 <i>«Oss mot dem»-tankegang</i>	19
2.5.2 <i>Empati for «dem»</i>	20
2.5.3 <i>Undervisning om holdningsdanning</i>	20
2.6 Demokratisk beredskap – engasjement	21
2.6.1 <i>Kunnskap om demokratiet som utgangspunkt</i>	22
2.6.2 <i>Undervisning om engasjement</i>	23
2.7 Forventninger til analysen	24
3. Metodiske valg	25
3.1 Valg av empirisk materiale.....	25
3.2 Utvalg av dokumenter	27
3.2.1 <i>Valg av land</i>	27
3.2.2 <i>Kategorisering av dokumenter</i>	28
3.2.3 <i>Utvalg av dokumenter</i>	30

3.2.4 Den formelle læreplanen.....	30
3.2.5 Valg av norske dokument	31
3.2.6 Valg av engelske dokument	32
3.2.7 Valg av dokument fra delstaten Washington (USA).....	33
3.3 Valg av analysemetodikk.....	35
3.3.1 Overordnet for analysen.....	35
3.3.2 Empirinær koding.....	36
3.3.3 Gruppering av koder	38
3.3.4 Konsepter	39
3.4 Teoriutvikling	39
4. Funn og analyse	40
4.1 Norge	40
4.1.1 Læreplan i samfunnsfag – læreplan i samfunnsfag.....	40
4.1.2 Overordnet del – Danningsdokument	42
4.1.3 Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme – Anti-radikaliseringsveileder.....	44
4.1.4 Oppsummering av dokumentene	46
4.2 England.....	47
4.2.1 The national curriculum – læreplan i samfunnsfag	47
4.2.2 Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools & Character Education – danningsdokument	49
4.2.3 Revised Prevent duty guidance: for England and Wales – anti-radikaliseringsveileder.....	51
4.2.4 Oppsummering av dokumentene	53
4.3 Delstaten Washington.....	54
4.3.1 Social Studies Learning Standards – Læreplan i samfunnsfag.....	54
4.3.2 SEL Standards, Benchmarks and Indicators – danningsdokument.....	57
4.3.3 Preventing violent extremism in schools – anti-radikaliseringsveileder	59
4.3.4 Oppsummering av dokumentene	62
4.4 Drøfting av konklusjonens holdbarhet	63
5. Drøfting og sammenligning	65
5.1 Kunnskap.....	65
5.2 Ferdigheter.....	66
5.3 Holdninger	68
5.4 Engasjement.....	70
6. Oppsummering og konklusjon.....	73
6.1 Konklusjon på problemstillingen.....	73
6.2 Profesjonsfaglige implikasjoner	76

Bibliografi	77
Appendiks 1: Oversikt over analyserte dokumenter	85
Norge	85
England.....	85
Washington.....	86
Appendiks 2: Empirinære koder	87
Norge	87
<i>Læreplan i samfunnsfag</i>	87
<i>Overordnet del av læreplanen</i>	88
<i>Radikaliseringsveiledningsplan</i>	90
England.....	92
<i>The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document</i>	92
<i>Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools & Character Education Framework Guidance</i>	93
<i>Revised Prevent Duty Guidance: For England and Wales</i>	94
Washington.....	96
<i>Washington State K–12 Learning Standards for Social Studies</i>	96
<i>SEL Standards, Benchmarks and Indicators</i>	99
<i>Preventing violent extremism in schools</i>	101
.....

Figurliste

Figur 1: Læreplan i samfunnsfag.....	41
- Kodegrupper for dokumentet <i>læreplanen i samfunnsfag, Norge</i>	
Figur 2: Overordnet del	43
- Kodegrupper for dokumentet <i>overordnet del, Norge</i>	
Figur 3: Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme	45
- Kodegrupper for <i>Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme, Norge</i>	
Figur 4: The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document.....	48
- Kodegrupper for dokumentet <i>The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document, England</i>	
Figur 5: Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools & Character Education	50
- Kodegrupper for dokumentene <i>Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools & Character Education, England</i>	
Figur 6: Revised Prevent duty guidance: for England and Wales	51

- Kodegrupper for dokumentet *Revised Prevent duty guidance: for England and Wales, England*

Figur 7: Social studies learning standards 55

- Kodegrupper for dokumentet *Social studies learning standards, Washington*

Figur 8: SEL Standards, Benchmarks and Indicators 57

- Kodegrupper for dokumentet *SEL Standards, Benchmarks and Indicators, Washington*

Figur 9: Preventing violent extremism in schools 60

- Kodegrupper for dokumentet *Preventing violent extremism in schools, Washington*

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Vi må ikke ta demokratiet forgitt. Demokratiske verdier i et samfunn er noe vi alltid må verne om, uansett. Dersom vi ikke opprettholder et sterkt demokrati, kan anti-demokratiske holdninger og autoritære krefter raskt ta over. Dette har skjedd før. Demokrati som har gått under som en følge av dette, er Weimarrepublikken, som ble overtatt av Nazistene i 1933 (Tøllefsen, 2021). Vi har også et nylig eksempel på at demokrati har forsvunnet kjapt. I Myanmar ble det gjennomført et militært kupp mot den demokratiske valgte forsamlingen i 2021. Som en følge av kuppet, ble presidenten arrestert og militæret overtok i praksis kontrollen over landet. Bakgrunnen var påstander av valgjuks (Human Right Watch, 2021). Det er derfor ikke en selvfølge at vi lever i et demokratisk samfunn, det har blitt kjempet for flere ganger gjennom historien og mest sannsynlig flere ganger fremover også. Demokratiet er noe vi som samfunn, må verne rundt konstant. Oppgaven vil derfor utforske hvordan utdanningspolitiske dokumenter fra Norge, England og delstaten Washington prøver å opprettholde demokratiet i samfunnet og verne det mot udemokratiske holdninger. Hvert av landene som har blitt valgt for studien har opplevd angrep på demokratiet de siste årene.

22.juli 2011 gjennomførte Anders Behring Breivik to terrorangrep i Oslo og Utøya. Først detonerte han en bombe ved regjeringskvartalet i Oslo. 8 personer døde mens flere ble skadet. Deretter reiste han til Utøya og skøyt 69 barn og unge som deltok på en politisksommerleir, arrangert av Arbeiderpartiet. Motivene for terrorhandlingene var et angrep på multikulturalisme, innvandring og for å bevare kristne verdier i samfunnet. For å oppnå disse målene valgte han å bruke vold og spre frykt. Anders Behring Breivik fulgte en ekstrem høygreradikal ideologi som står sterkt i kontrast til de demokratiske verdiene i det norske samfunnet (Heir et al., 2023). I etterkant av terroraksjonene ble det stilt spørsmål om den demokratiske beredskapen i det norske samfunnet var god nok (Gjørsv et al., 2012).

7. juli 2005 ble tre undergrunnsstasjoner i London angrepet av fire selvmordsbombere. 52 døde og over 700 ble skadd etter terrorhandlingene. Selvmordsbomberne var britiske muslimer som hadde blitt radikalisert av en jihadistisk ideologi. Angrepene resulterte i en skjerpet sikkerhetsinnsats i etterkant av hendelsen. Tiltakene var blant annet rettet mot å motvirke at ungdommer blir radikalisert (Intelligence and Security Committee, 2009).

USA har sine problemer med trusler mot demokratiet. Her kan vi selvfølgelig trekke frem terroraksjonene 9/11 i 2001, men dette avsnittet vil fokusere på skoleskytinger. Den dødeligste skoleskytingen i Washington var på Marysville Pilchuck High School. Her drepte en student fem og begikk deretter selvmord i etterkant (NBCnews, 2014). I resten av USA har det vært 380 skoleskytinger siden 1999 og frem til i dag (6.mai, 2023). Samlet sett har flere enn 352 000 elever opplevd en skoleskyting på sin skole under denne perioden (Cox et al., 2023). Å motvirke skoleskytinger blir diskutert i stor grad i USA. En rapport gir en økende grad av ekstreme holdninger, ekstremistisk ideologi, svake våpenregler og dårlig skoleklima skylden (Everytownresearch, 2022).

En kan stille ulike spørsmål om hvorfor disse terrorhendelsene skjedde, hadde det vært mulig å motvirke dem? Et grunnlag for at noen begår slike terroraksjoner eller vold er for å fremme sine meninger. Dette blir gjort gjennom udemokratiske fremgangsmåter. En prøver å fremme egne meninger ved bruk av vold, ikke gjennom de eksisterende demokratiske prosessene og kanalene i samfunnet (Wilkinson, 2006, s. 49). Dette vil oppgaven presentere som et resultat av en lav demokratisk beredskap i et samfunn.

1.2 Problemstilling

Temaet for denne masteroppgaven er demokratisk beredskap i skolen. I løpet av oppgaven ser vi nærmere på hvordan tre ulike politiske enheter – Norge, England og delstaten Washington, USA – forsøker å bygge opp under demokratisk beredskap i opplæringen. Vi sammenligner utdanningspolitiske dokumenter fra disse tre politiske enhetene gjennom dokumentanalyser og en tematisk analyse.

I oppgaven vil vi bruke en induktiv, tematisk analyse av de ulike utdanningspolitiske dokumentene fra hvert land. Disse dokumentene omfatter læreplaner, overordnede dokumenter og radikaliseringsveiledere fra hvert av landene. Dette vil danne datagrunnlaget for å analysere hvordan hvert land opprettholder og utvikler demokratisk beredskap for elevene. Hvordan tematiserer hvert land å bygge opp de ulike komponentene i demokratisk beredskap? Hvilke trusler peker hvert land på mot dette? Hvordan skal en møte disse problemene? Her kan radikale eller ekstremistiske holdninger føre til at den demokratiske beredskapen i et samfunn blir svekket. Dette er ett tankesett som kan være skadelig for demokratiet vi lever i på flere måter.

Grunnlaget vil bli brukt for å trekke inn radikaliserings som et relevant tema. Vi vil ta utgangspunkt i dokumenter relevant til ungdomskolen i Norge, eller alderen 13-16 år i de andre landene. Dette gjør vi for å begrense omfanget av oppgaven, som har følgende problemstilling: *Hvordan tematiserer myndigheter i Norge, England og delstaten Washington utviklingen av demokratisk beredskap i skolen?*

Elevene skal utvikle demokratiske verdier og kompetanse gjennom skolen. Det vil deretter styrke den demokratiske beredskapen i samfunnet. Dersom noen elever tilegner seg verdier som kan være en trussel mot denne beredskapen, for eksempel ikke har kunnskap om demokratiet, mangler kildekritikk, har gruppefiendtlige holdninger eller ikke vil delta i demokratiet, kan det ha en negativ påvirkning på demokratiet vårt som helhet. Dette er eksempler på mangel på ulike kompetanser som blir fremmet i demokratisk beredskap (Mikkelsen et al., 2011). Begrepet illustrerer hvordan fem ulike komponenter i demokratiet vårt påvirker hverandre dynamisk. De er kunnskap, ferdigheter, holdninger, engasjement og oppfatning. Hver av disse komponentene er viktig for at et demokrati skal overleve på hver sin måte. Det er ulike trusler som kan svekke eller ødelegge denne beredskapen, blant annet en svekket demokratisk beredskap eller samfunnsborgere med udemokratiske verdier, handlinger eller motiv. Derfor vil radikaliserings bli brukt gjennom oppgaven som et sentralt tema og for å illustrere trusler mot demokratiet. Dette kan gi en indikasjon over hvordan myndighetene vil motvirke at personer bryter med demokratiet.

1.3 Tidligere funn

I problemstillingen har vi tatt utgangspunkt i begrepet demokratisk beredskap. Tidligere funn som er knytt til dette begrepet, er fra Mikkelsen mfl. (2001). De analyserte resultatet fra en CIVIC-undersøkelse, hvor de undersøkte den demokratiske beredskapen for 9.klasseelever fra ungdomskolen, fra 1999. Rolf Mikkelsen har også, sammen med Dag Fjeldstad, reflektert rundt de samme funnene i senere tid (2003). Funnene fra den internasjonale rapporten skal gi et bilde av hvordan ulike kompetanser i demokratisk beredskap er i forskjellige land.

Funnene fra denne analysen er at elevene fra de ulike landene har grunnleggende kunnskaper om demokratiet. De norske elevene skiller seg spesielt ut fra de andre landene med høyt kunnskapsnivå her. Rapporten konkluderer med at demokratisk kompetanse læres på mange ulike arenaer. Demokratiundervisning har også betydning for elevens demokratiske utvikling

videre. Elevene gir uttrykk for at en danner seg erfaringer med kunnskaper, ferdigheter og holdninger ved å være på skolen. Det siste resultatet fra rapporten er en kobling mellom klasseromsklima og skoledeltaking. De avslutter med at det norske skolesystemet er en betydningsfull arena for å danne demokratisk beredskap i skolen (Mikkelsen et al., 2001, s. 253).

1.4 Oppgavens struktur

Frem til nå har vi gjennomgått bakgrunnen for tematikken og problemstillingen for oppgaven, å undersøke hvordan demokratisk beredskap blir tematisert i tre forskjellige land. Vi har også sett kort på tidligere forskning om disse spørsmålene i en norsk kontekst. I kapittel 2 presenterer vi den teoretiske bakgrunnen som lå til grunn for masteroppgavens analyse- og diskusjonsdel. Strukturen i kapittel 2, kunnskapsgrunnlaget, er utledet av de ulike kompetansene som ligger i begrepet demokratisk beredskap. Kapittel 3, metodekapittelet, presenterer metodevalgene som ble gjort for å svare best mulig på problemstillingen. Her blir kriteriene for å komme frem til de utvalgte landene og ulike dokumentene som er brukt som empirisk materiale presentert. Deretter presenteres fremgangsmåten som ble brukt for å analysere dem. I kapittel 4 gis en detaljert og empirinær gjennomgang av funnene, hvor funnene fra hvert land presenteres hver for seg. I det neste kapittelet, 5, sammenligner vi funnene fra de ulike landene og diskuterer forholdet mellom de og den teoretiske bakgrunnen for oppgaven. Til slutt, i kapittel 6, avslutter vi med oppsummering og konklusjon av oppgaven.

2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet vil vi gå gjennom den teoretiske bakgrunnen for oppgaven. Denne bakgrunnen bruker vi i kapittel 5, som grunnlag for drøftingen av funnene i kapittel 4. Vi tar først en gjennomgang av begrepet demokratisk beredskap, som oppgaven i stor grad baserer seg på. Begrepet angir hvilke kompetanser et demokratisk samfunn eller individ må bære på for at demokratiske verdier og prinsipper skal overleve i utfordrende situasjoner (Mikkelsen et al., 2011). Etter å ha presentert oppgavens bruk og utgangspunkt i dette begrepet, vil hvordan radikaliseringsprosessen kan true denne beredskapen bli trukket inn. Hvordan kan dette være et tegn på lav demokratisk beredskap? Hvordan vil arbeid mot radikaliseringsprosessen eller voldelig ekstremisme styrke den demokratiske beredskapen? Etter å ha presentert en kobling mellom disse to, vil hver av kompetansene i demokratisk beredskap bli utforsket i større grad. Dette vil belyse hvorfor det er viktig å ha disse kompetansene, og hvordan en kan tilegne seg dem.

2.1 Begrepet “demokratisk beredskap”

Hva er demokratisk beredskap? Demokratisk beredskap er sammensatt av ordene *demokratisk* og *beredskap*. Først skal vi kort utforske ordet demokrati. Dette er et ord en kan ha mange assosiasjoner til. For å starte helt grunnleggende er ordet sammensatt av *demos* (for folket) og *kratos* (styre), sammensatt som styrt av folket (Crick, 2002, s. 22). Demokrati bygger på at lover og regler blir påvirket direkte eller indirekte av hva befolkningen mener. Prinsippet er at i et demokrati har alle en stemme, gitt at en faller innenfor rammeverket for å ha stemmerett. Denne stemmen kan en, sammen med de andre i samfunnet, bruke for å påvirke hvordan det politiske landskapet i den retningen man vil (Christiano & Bajaj, 2022).

Hvordan vil ordet *beredskap* være knytt til demokrati? «Beredskap er det å være forberedt til innsats for å møte uventede kritiske situasjoner» (Rein, 2020). I denne konteksten vil vi ha en beredskap som er klar om demokratiske verdier blir angrepet. En vil opparbeide seg kompetanser som er viktig å ha når en møter på situasjoner som kan skade demokratiet på en eller annen måte. En er derfor forberedt når slike verdier er under uventede kritiske situasjoner. En fortsetter å holde på disse verdiene når de blir utfordret.

I det følgende avsnittet vil det bli presentert en tydeligere og mer presis definisjon av hva demokratisk beredskap er som en helhet. Demokratisk beredskap omfatter viktige kompetanser

samfunnsborgere bør ha i et demokrati. Ordet har blitt hentet fra en rapport av Rolf Mikkelsen, Dag Fjeldstad og Jon Lauglo (2011). Kompetansene bli delt inn i fem ulike kompetanser: Kunnskap, ferdighet, holdning, engasjement og oppfatning (Mikkelsen et al., 2011, s. 5). Hver av disse kompetansene kan bli sett på som søyler som holder demokratiet oppe i et samfunn. Dersom en av disse kompetansene er svakere enn de andre, kan dette påvirke hvor godt demokratiske verdier og tankesett kan overleve over tid. Bakgrunnen for ordet bygger i stor grad på ICCS-undersøkelser Mikkelsen mfl. har analysert. ICCS er en internasjonal kartleggingsprøve som kartlegger demokratisk beredskap og engasjement for elever på ungdomstrinnet. De samler og analyserer data som undersøker hvordan de ulike kompetansene i demokratisk beredskap er i denne aldersgruppen. Denne undersøkelsen er på tvers av land, ikke bare i Norge (Mikkelsen et al., 2011). For å kartlegge hvor god demokratisk beredskap er blant de norske elevene tar Mikkelsen mfl. utgangspunkt i de ulike kompetansene i demokratisk beredskap. Disse fem kompetansene blir brukt for å analysere hvor godt innarbeid demokratisk beredskap er blant norske elever, og stille det i kontrast til andre land i verden. Essensen til de ulike kompetansene er som følger:

Kunnskap – Kunnskap om demokratiet og demokratiske prosesser er viktig. I studien Morgendagens samfunnsborgere av Mikkelsen mfl. deler de det inn i fire områder: «a) demokratiske prinsipper knyttet til likhet, frihet og samhold; b) demokratiske samfunn og systemer med vekt på borgernes rettigheter, offentlige og sivile institusjoner; c) demokratisk deltakelse som innflytelse og demokratiske beslutninger; d) demokratisk identitet med vekt på individets rolle alene og i fellesskap i demokratiske samfunn» (Mikkelsen et al., 2011, s. 5).

Ferdigheter – her vektlegges evnen til å tenke kritisk, analysere og resonnering. Viktige nøkkelord her er tilnærming og tolking av informasjon sentralt. Hvordan kan en vurdere, se sammenhenger og løse problemer (Mikkelsen et al., 2011, s. 5).

Holdninger – «The way you feel about something or someone, or a particular feeling or opinion» (Cambridge University, 2023a). Holdninger er en følelse eller en mening om noe eller noen, eller en måte å handle positivt eller negativt over bestemte verdier, ideer, mennesker og objekter. Holdninger omfatter hvilke rettigheter en mener «de andre», som for eksempel kvinner, innvandrere eller minoriteter, bør ha. Det vil også omfatte forholdet til myndighetene. «De andre» kan være en gruppe en ikke ser på som en del av sitt fellesskap, eller «vi-et».

Engasjement – Interesse for politiske og samfunnsrelevante spørsmål. Dette omfatter nåværende og mulig framtidig deltakelse (Mikkelsen et al., 2011, s. 5).

Oppfatning – Hva kjennetegner et godt demokratisk samfunn? Oppfatning omfatter hva en god samfunnsborger oppfatter er godt for et demokrati. Hvilke verdier er gode og skadelige for et demokrati (Mikkelsen et al., 2011, s. 5)?

Selv om vi skal undersøke hvordan demokratisk beredskap blir tematisert av de forskjellige myndighetene, vil ikke oppgaven følge alle kategoriene som Mikkelsen mfl. presenterer. Analysen vil ikke ta utgangspunkt i kompetansen *oppfatning*. Denne kompetansen er viktig, men er for praksisrelatert. Den forankrer seg i stor grad på å danne erfaringer gjennom de andre kompetansene, for deretter å utvikle en *oppfatning* om hva som er godt og skadelig for demokratiet. Det kan derfor være vanskelig å anse oppfatning som en selvstendig kompetanse, men et resultat av praksis og erfaringer innenfor de andre kompetansene. Gjennom å ha et visst nivå innen de forskjellige kompetansene, kan en deretter ha en oppfatning over hva som er godt og skadelig for et demokrati (Mikkelsen et al., 2011, s. 9). Dette mener jeg kan være utfordrende å gjøre en dokumentanalyse av. Oppgaven vil derfor prioritere analysen mot hvordan de andre kompetansene tematiseres, for å få et mer konkret analysemaal.

Demokratisk beredskap er en samling av viktige demokratiske verdier som er fundamentalt i et demokrati. En godt innarbeidd demokratisk beredskap er viktig for at et demokrati skal overleve i et samfunn over tid. Hvert menneske i et demokratisk samfunn fyller i ulik grad disse kompetansene. Hvor godt hver av disse kompetansene er varierer fra person til person. Noen har høy kompetanse om kunnskap om demokratiet, mens mindre under ferdigheter. En kan snakke om demokratisk beredskap på flere nivå. Det laveste nivået er på individnivå, mens vi vil samtidig ha demokratisk beredskap på et landsomdekkende nivå (Lenz & Nustad, u.å.). Mellom disse to punktene kan en også argumentere for at en har demokratisk beredskap i en familie, vennegruppe, eller et nabolag. Hvert individ i samfunnet bidrar til å bygge opp beredskapen i det fellesskapet de lever i. Dersom få personer har godt innarbeidet demokratisk beredskap, vil det påvirke hvor godt et demokrati vil fungere på de rundt dem, spesielt i motgangstider hvor en kanskje er mer kritisk til hvordan samfunnet blir styrt (Sørensen, 2015, s. 14–15).

2.1.1 Hva er demokratisk beredskap i praksis?

Hvilke trusler har vi mot demokratisk beredskap, og hvordan blir denne beredskapen aktivert? Dersom den demokratiske beredskapen kommer under angrep, for eksempel gjennom en flyktningstrøm eller økonomisk krise, er det viktig at befolkningen som helhet har en sterk og godt innarbeidd demokratisk beredskap. Det vil fungere som et forsvar, en beredskap, når demokratiske verdier og prinsipper er under angrep. Det er i spesielt i motgang at demokratiske verdier kan være under trussel for å bli svekket, og at anti-demokratiske tankesett kan spre seg i befolkningen (Sørensen, 2015, s. 14–15). En analogi som kan være fin å bruke for å illustrere hva demokratisk beredskap er, er gjennom prinsippet bak flokkimmunitet mot sykdom. For at en sykdom (anti-demokratiske tendenser) ikke skal spre seg i populasjonen, må befolkningen være vaksinert mot sykdommen (Å ha høy demokratisk beredskap i dette eksempelet). Vi kan bruke samme tankegang for å skape mening i begrepet demokratisk beredskap. Dersom en stor andel av befolkningen har lav demokratisk beredskap, kan anti-demokratiske verdier og holdninger få spre seg raskere i samfunnet. Innbyggerne kan miste troen på demokratiske prinsipper som et resultat av det. I en befolkning med lav demokratisk beredskap er det ikke noe som nødvendigvis stopper spredningen av anti-demokratiske verdier eller holdninger til andre, som et godt fellesskap rundt seg med god og høy demokratisk beredskap gjør. Til motsetning vil en befolkning med høy demokratisk beredskap «smitte» demokratiske verdier og holdninger over til andre i samfunnet. Ved at et samfunn har høy demokratisk beredskap, vil dette styrke troen på demokratiet og være et forsvar før, under og etter at demokratiet blir utfordret.

2.1.2 Motsvar til demokratisk beredskap

Begrepet demokratisk beredskap har i enkelte sammenhenger blitt kritisert. Der Rolf Mikkelsen mfl. (2011, s. 5; 2003, s. 24) bruker ordet demokratisk beredskap da de analyserte resultatet fra ICCS-undersøkelsen i 2009 om elever i 9.klasses demokratikompetanse, valgte forskningsgruppen for ICCS 2016-resultatene å betegne det som «elevenes kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske og samfunnspolitiske spørsmål», oppsummert som ungd medborgerskap (Huang et al., 2017, s. 15). De venter kritikk i deres rapport mot ordet *beredskap*. Det vil bety at det venter på å bli aktivert, og er dermed passivt. De mener det kan være misvisende, siden kompetansene i demokratisk beredskap også er viktig i en «her og nå»-kontekst. «Her og nå»-konteksten er noe Huang mfl. mener Mikkelsens mfl. definisjon og inndeling ikke tematiserer i stor nok grad. Som de uttrykker det: «Med dette [ungt

medborgerskap] ønsker vi å poengtere at vi ikke ser på ungdom som individer på veien mot fullvoksne, stemmeberettigede medborgere, men individer som allerede er involvert i medborgerskapsaktiviteter» (Huang et al., 2017, s. 15). Elevene skal ikke bare bli demokratisk deltagende borgere når de er ferdig med skolen, de skal også være involvert i nåtiden. Demokratisk kompetanse er viktig og bør være relevant gjennom hele livet. Dette er gode motargumenter, men er noe en kan argumentere for at Mikkelsen mfl. vektlegger, spesielt under engasjement. Videre i oppgaven vil jeg fortsatt bruke Mikkelsens definering, men samtidig koble inn «her og nå»-perspektivet som Huang mfl. (2017) presenterer, tydelig under begrepet demokratisk beredskap.

Siden dette er en oppgave som skal basere seg på internasjonal litteratur og land, er det viktig å tematisere hvordan demokratisk beredskap også blir omtalt utenfor Norge. På engelsk har vi flere tilnærminger til ordet demokratisk beredskap. Ifølge DEMBRA oversetter de demokratisk beredskap direkte til *democratic preparedness* på engelsk (DEMBRA, u.å.). Google scholar, en søkemotor for å finne vitenskapelig og akademisk litteratur, gav et resultat på omtrent 57 resultater på søkestrengen *democratic preparedness* (30.01.2023). Dette virker ikke som å være et stort utbredt omgrep internasjonalt. Flere av disse tekstene fra søkeprosessen er også oversatt fra norsk eller er skrevet av norske forfattere som støtter seg på Mikkelsen mfl. som utgangspunkt.

Et mer utbredt begrep i utlandet er *competence for democratic culture*. Begrepet omtaler relativ lik tematikk som demokratisk beredskap og er hentet fra Council of Europe (2016, s. 11–14). Søkestrengen på begrepet hadde omtrent 1350 resultater i Google scholar, og ble gjennomført for å vurdere hvor utbredt det er internasjonalt (30.01.2023). Konseptet presenterer en annen inndeling av hvilke kompetanser som er viktig i et demokrati, men med en litt alternativ oppdeling enn det Mikkelsens mfl. har. Her formulerer de en firedeling i form av *Values, Attitudes, Skills* og *knowledge and critical understanding*. En kan se igjen flere gjennomgående tema som også blir nevnt i demokratisk beredskaps inndeling her, men skiller seg ut på noen punkter. Her vil jeg derimot trekke frem to kompetanser Council of Europe vektlegger viktighetsgraden av: *Co-operation skills* og *Conflict-resolution skills* (2016, s. 14). Disse to kompetansene klassifiserer Council of Europe inn under *skills*, eller ferdigheter på norsk. Mennesker er sosiale vesener, og dette må også bli reflektert i form av å samarbeide med andre. I et demokrati er det viktig å samarbeide og løse problemstillinger sammen med andre på en konstruktiv måte. Evnen til å diskutere og resonere med andre blir ikke tydelig definert mot

spesifikt én kompetanse i Mikkelsen mfl. (2011), men flyter over i ferdigheter, engasjement og oppfatning. Videre i oppgaven vil vi derfor bruke den tydelige koblingen mellom diskusjonsevne til ferdigheter under demokratisk beredskap.

2.2 Radikalisering

Demokratiet kan alltid være truet av anti-demokratiske eller autoritære tendenser. Trusselen varierer i alvorlighetsgrad, men er der alltid. «[democracy is] defined negatively as a regime in which power cannot be taken or held against the will of the majority» (Touraine, 2019). En kan, basert på dette, si at et demokrati skal representere hva majoriteten av befolkningen ønsker. En liten del av befolkningen skal ikke få overstyre dette prinsippet. Demokrati blir ofte sett på som en motpart til autoritarisme, også kjent som diktatur. I et demokrati vil makten bli utgitt av folket, tanken er at de som styrer skal gjøre valg som majoriteten av befolkningen vil. Det motsatte vil som oftest være realiteten i et autoritært samfunn. Et slikt styre grunngir valgene sine på egne interesser, selv om lederen(e) ofte begrunner valgene som det beste for samfunnet (Thorsen, 2021). I boken *How democracies dies* av Steven Levitsky og Daniel Ziblatt (2018), peker de på fire indikatorer på autoritær oppførsel og trekk for et individ som er i prosessen i å trekke seg bort fra demokratiet og mot autoritarianisme som et ønsket styre: «Rejection of democratic rule; denial of legitimacy of political opponents; toleration or encouragement of violence» og «readiness to curtail civil liberties of opponents, including media» (2018, s. 23–24). Alle disse trekkene står sterkt i kontrast til viktige prinsipper i demokratiet. Disse holdningene står i direkte motsetning til sitatet som ble presentert tidligere i avsnittet av Touraine (2019). I et demokrati skal meningene til folket være avgjørende, ikke et fåtalls. I et demokrati er ytringsfrihet og like rettigheter sentralt. Her skal vold ikke bli brukt som en fremgangsmåte for å fremme egne meninger eller politiske mål. Dersom et autoritært tankesett får større plass i et samfunn, kan demokratiske prinsipper stå i fare.

Radikalisering kan være skadelig for demokratiet. «Radikalisering er prosessen som fører til at individet gradvis endrer syn og holdning til det samfunnet det lever i, og søker ekstreme tanker, ideer og meninger» (DEMBRA, 2017). Å være radikal i seg selv er ikke nødvendigvis skadelig. Stemmerett for kvinner var en radikal tanke i 1913 i Norge, men som i dag er helt selvsagt. Ekstreme tanker behøver ikke i seg selv å være en trussel mot demokratiet, det kan i beste fall være konstruktivt. Det vil derimot være skadelig dersom en godtar å begå vold for å oppnå sine ideologiske mål. Her finner vi skillet mellom radikalisme og ekstremisme, eller voldelig

ekstremisme. Vold blir et virkemiddel for å oppnå mål. En går derfor bort fra demokratiske verktøy som diskusjon, deliberasjon eller demokratiske prosesser for å få fremme egne meninger og mål (UNESCO, 2017, s. 19). Videre for oppgaven vil ordet radikal være knytt til at en ser på vold som et mulig fremgangsmiddel. At budskapet er en radikal mening, er ikke et problem i seg selv. Fra å gå fra radikale tanker til å oppnå de gjennom ekstreme fremgangsmåter, går individet gjennom en radikaliseringsprosess. Her kan autoritære verdier vokse frem. Prosessen kan ta flere måneder eller år fra start til slutt, dette er avhengig av flere faktorer, men noen står frem som sentrale for å motvirke dette (Muro, 2016, s. 2–3).

2.2.1 Radikaliseringsprosessen

Radikaliseringsprosessen er skadelig mot individet og demokratiet. Gjennom denne prosessen går en mot å akseptere vold for å oppnå sine politiske eller ideologiske mål. Her deler UNESCO det inn i to faktorer: *pull factors* og *push factors* som påvirker radikaliseringsprosessen (2017, s. 21). Den første tar utgangspunkt i indre faktorer som kan påvirke ekstremistisk tankegang. Har personen et forvrengt verdenssyn, appellerer en skadelig «oss mot dem»-tankegang, mangel på en fellesskapsfølelse eller åpen for karismatisk retorikk fra en sterk leder er eksempler de trekker frem her. UNESCO peker videre på mangel eller lav utvikling av sosiale ferdigheter, emosjonell, mental eller kognitiv utvikling har stor påvirkning på radikaliseringsprosessen (2017, s. 31). Den andre kategorien, *push factors*, er i større grad faktorer som påvirket individet fra utsiden. Blir personen utestengt fra samfunnet, blir statlige institusjoner styrt u-effektivt, menneskerettighetsbrudd, korrupsjon eller mangel på arbeid er noen eksempler. Dersom noen føler på disse faktorene, er det derimot ikke en fasit på at en blir radikalisert eller en ekstremist (UNESCO, 2017, s. 21).

UNESCO vektlegger motstandsdyktighet for hvert individ som viktig for å motvirke denne prosessen. I denne konteksten er det motstand til å ikke la seg påvirke av endimensjonal tankegang eller villedende retorikk. Personen må klare å tenke kritisk og holde på demokratiske verdier og konstruktive holdninger til andre i samfunnet, selv i motgang. Dette skal hjelpe mot å bli radikalisert (UNESCO, 2017, s. 20). Gjennom å se på disse to faktorene eller kategoriene, kan en se noen tilkoblinger til kompetanser som blir tematisert i demokratisk beredskap, eller mer konkret mangler på det. Flere av faktorene som bidrar til progresjon i radikaliseringsprosessen kan spores tilbake til en eller flere svekkede demokratiske

beredskapskompetanser. En kan derfor koble en mangel eller lav demokratisk beredskap for et individ til økt sannsynlighet for å bli påvirket av ekstremistisk og radikale tanker.

Demokratisk beredskap og motstandsdyktighet blir dannet gjennom hvem en person samhandler med. Det finnes flere faktorer som påvirker hvor god demokratisk beredskap eller motstandsdyktighet noen har, men der finnes noen som skiller seg spesielt ut. «En antar at de viktigste påvirkere i elevenes umiddelbare nærhet er foreldre, familie og slektninger, venner og jevnaldrende, organisasjonstilknytninger, mediene og skolen via lærerne og deres arbeid med læreplanenes mål» (Mikkelsen et al., 2011, s. 5). Interaksjon med andre, spesielt av nær relasjon, har stor påvirkningskraft på denne beredskapen. Disse interaksjonene kan være spontane eller daglige møter over lengre tid. Her vil derfor skolen være en viktig rolle i å utvikle og påvirke eleven i ønsket retning. Hvis inntrykk og impulser fra familie, venner, jevnaldrende eller mediene er påvirket av anti-demokratiske holdninger, mangel på kildekritikk eller lignende, kan dette «smitte» over på de som blir utsatt for det. Det er derfor viktig å ha gode fellesskap eller sosialt nettverk som kan overføre ønsket demokratiske verdier til eleven. Skolen kan være en arena hvor en kan bearbeide og utfordre slike negative impulser i en trygg kontekst. Dersom elever danner seg motstandsdyktighet gjennom skolen, kan de bruke dette dersom en møter skadelig eller udemokratisk påvirkning fra ulike fellesskap (UNESCO, 2017, s. 29–33).

2.2.2 Undervisning mot radikaliserings

Siden ulike sosiale arenaer rundt en person er en viktig påvirkningsfaktor for å motvirke ekstremisme og bygge opp demokratisk beredskap, er det viktig at skolen bygger et godt sosialt fellesskap som støtter demokratiske verdier for elevene. Dette er noe skolen må arbeide med kontinuerlig. Skolen er for mange den viktigste sosiale arenaen utenfor familien, særlig tidlig i oppveksten. Barn vil i stor grad bli påvirket av medelever eller lærerne som de samhandler med på en nesten daglig basis (UNESCO, 2017, s. 22–25; 29–31). Det er derfor kritisk at skolen fremmer verdier som er i tråd med demokratiske prinsipper. UNESCO trekker frem verdien av nulltoleranse for vold som et viktig prinsipp som skolen bør fremme. Dette omfatter alt fra fysisk til psykisk vold, som for eksempel mobbing eller trakassering på grunnlag av kjønn eller seksuell legning. Et slikt trygt fellesskap er en viktig forutsetning for å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter, peker UNESCO på (2017, s. 36–39). Skolens tydelige mål bør være at alle har en positiv tilknytning til skolen. Spesielt minoriteter som kan stå i faresonen for å falle utenfor dette fellesskapet.

Skolen er en viktig sosial arena for mange. Arenaen kan både tiltrekke seg elever til dette fellesskapet, men også skyve de bort om de ikke føler seg sett. Dersom en ikke føler seg inkludert, kan følelsen av utenforskap bli forsterket, en hører ikke hjemme på skolen. Dette er en av *pull factors* UNESCO peker på (2017, s. 29). Som et resultat av dette, kan det bidra til at en søker etter andre steder å føle en tilhørighet til. Disse fellesskapene kan holde på autoritære eller anti-demokratiske holdninger som kan påvirke eleven i uønsket retning. Noe som kan føre til at hen blir et offer for et skadelig ekkokammer.

Et ekkokammer er et fenomen hvor eget verdenssyn ikke blir utfordret med ulike synspunkter. «A social media echo chamber is when one experiences a biased, tailored media experience that eliminates opposing viewpoints and differing voices» (Cabianca et al., 2023). Dette fenomenet blir i stor grad knytt til Internett-fellesskap, men er også relevant til fysiske også. Fellesskapet vil derfor reprodusere de samme skadelige, ideologiske tankene for alle involverte. Enkelte vil kanskje hevde at skolen er et ekkokammer for demokratiske verdier. Det er derimot en konseptuell forskjell mellom skolen og ekkokammer. I skolen blir en oppfordret til å være kritisk, stille spørsmål og være åpen for ny informasjon en møter på, noe en ikke gjør i stor grad i et ekkokammer. Ved å bygge opp et trygt fellesskap, vil det være en måte å inkludere flest mulige på. En kan unngå å bli en del av et ekkokammer. Det vil deretter være en god arena hvor en kan utvikle demokratisk beredskap, emosjonelle og kognitive ferdigheter videre.

2.3 Demokratisk beredskap – kunnskaper

Det første demokratiet startet rundt 460 år før Kristus i Athenes. Som vi allerede har sett er ordet demokrati sammensatt av ordene «demos» (for folket) og «kratos» (styre) (Crick, 2002, s. 22). Her var det begrenset hvem som var regnet som en del av «for folket». Voksne og frie menn var de eneste som kunne bruke sin stemmerett. Kvinner, slaver eller utlendinger ble utstengt fra denne rettigheten (Cartwright, 2019). Denne styreformens var den kjente filosofen Platon kritisk til. «Plato attacked this as being the rule of the poor and the ignorant over the educated and the knowledgeable» (Crick, 2002, s. 20). Med dette mente ham at «folket» ikke var i stand til å ta slike viktige valg. Slike valg burde bli gjort av eksperter, ikke av en ignorant befolkning som, etter hans mening, ville ta egoistiske og uinformerte valg. En analogi Platon brukte for å illustrere dette var at en går til en lege, en ekspert, dersom en har behov for medisinsk hjelp. En bør være utdannet og vis. En bør, med samme tankegang, la ekspertene

styre og ta kloke valg på samme premiss i samfunnet, ikke av folket, mente Platon (Plato, 1955, s. 250). En må selvfølgelig ta til betraktning at Platon levde for rundt 2400 år siden, samfunnet var helt annenledes på den tiden enn nå. Platons elev Aristoteles, hadde derimot et mer positivt syn på demokrati. «Aristotle modified this view rather than rejecting it utterly: good government was a mixture of elements, the few ruling with the consent of the many» (Zick et al., 2011, s. 20). Aristoteles argumenterte for at de som styrte burde styre for befolkningen, for å forbedre alle sine liv. Denne måten å styre på kan en se en kobling til et representativt demokrati, som vi har i de fleste demokratiske land i dag. I et representativt demokrati stemmer borgerne frem de som skal representere folket (Thorsen, 2023). For at en slik styreform skal fungere, må befolkningen være utdannet og informerte. En stemmer frem de en vil skal styre i interesse for folket. Slike valg må ta utgangspunkt i kunnskap og refleksjon (Zick et al., 2011, s. 13).

Et demokratisk samfunn krever at samfunnsborgere har kunnskap om demokratiet. For å oppnå dette kreves det å bli lært opp om ulike demokratiske prosesser, normer og rettigheter. Aarre mfl. sier dette angående å tilegne seg kunnskaper om demokratiet: «[...] vi allmenndannende kunnskap. Mange av dei politiske spørsmåla ein står overfor, lét seg ikkje forstå utan forkunnskapar. Ofte trengst til dømes ein viss naturfagleg kunnskap, elles blir samfunnsengasjement rundt eit spørsmål som miljøvern anten fråverande eller fordomsfullt» (Aarre et al., 2014, s. 281). For å klare å delta eller engasjere seg i demokratiet må en ha forkunnskaper om det fra før av. Dette sitatet i seg selv virker kanskje selvsagt, men er svært relevant for demokratisk beredskap. Uten kunnskaper om demokratiske prosesser, representativt demokrati eller demokratiske spilleregler, hvordan kan en forvente at en skal delta i demokratiet?

2.3.1 Undervisning om demokrati

Kunnskap om demokratiet bør være mer enn overflatekunnskap, det må bygge mot dybdelæring. En må utvikle mer enn repetisjonskunnskap om demokratiet. «I sin ytterste konsekvens er overflatekunnskap spesifikk kunnskap om faktiske forhold, men hvor de ulike kunnskapsbitene ikke ses i sammenheng» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 79). Overflatekunnskap er kunnskap en ikke klarer å sette i en annen kontekst, en ser ikke sammenhenger til andre situasjoner. Her blir dybdelæring sentralt. Dybdelæring bidrar til at en klarer å sette informasjon i nye omgivelser og kan se nye sammenhenger. Dette bidrar til at en

forstår kunnskap på en mer kompleks måte enn overflatekunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 79–81).

En ofte brukt inndeling for å undervise og utvikle demokratisk kompetanse er *om, for* og *gjennom* demokrati. Under denne konteksten, altså å utvikle kompetansen kunnskap, vil undervisning *om* demokrati være sentralt (Stray, 2012, s. 20). For å utvikle dette vil undervisning *om* viktige demokratiske prosesser, menneskerettigheter, maktfordelingsprinsippet eller politiske institusjoner være eksempler på denne type kunnskap. Her argumenterer Aarre og Børhaug at det er viktig at elevene får en tilknytning eller forståing til kunnskapen de tilegner seg. «Menneskerettar og demokrati er tema som appellerer til verdiar, haldningar og etiske refleksjonar, og som eignar seg godt for samtale. Som lærarar skal vi vere pådrivarar for klassesamtalar som fremjar forståing og respekt for FN's menneskerettserklæring» (Aarre et al., 2014, s. 275). Her blir det fremmet at å reflektere gjennom samtaler, i dette tilfellet om menneskerettigheter, er en måte å danne seg tilknytning til tematikken. Ved å reflektere over slik kunnskap, kan det bidra til at en setter det i nye kontekster, noe som er sentralt innenfor dybdelæring. Dette kan være i form av at en kan forklare hva en menneskerett er, reflektere rundt hvorfor de er viktige, sammen med andre.

2.4 Demokratisk beredskap - ferdigheter

Hvordan en møter og prosesserer informasjon er en viktig egenskap for å navigere et informasjonslandskap. Dette landskapet er fylt av ulike kilder til informasjon, noe en kan stole på mens annet ikke. Å vurdere informasjon på en kritisk måte er derfor viktig. I demokratisk beredskap vil kompetansen *ferdigheter* være knytt til hvordan en tilnærmer seg informasjon.

En må forstå at informasjon ikke bare er sann eller usann, men kan også bli påvirket av fordommer, propaganda, personlige synspunkter, verdier eller retorikk. Det er derfor viktig å tenke over slike faktorer når en skal vurdere informasjon kritisk. Kritisk tenkning er en viktig egenskap elevene bør få erfaring med gjennom skolen. «Kritisk tenkning blir definert på ulike måter, men gjennomgående handler det om reflekterende tenkning, en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter» (Ferrer et al., 2019, s. 11). Å tenke kritisk er en av flere viktige ferdigheter borgerne må ha i et demokrati. Informasjon er en viktig del av et demokrati. For å sette det i kontekst presenterer en rapport fra medietilsynet (2021, s. 5) på at 68% av den norske befolkningen i det siste året har kommet over informasjon de tror kan være usann. Dette krever en befolkning som kan filtrere ut informasjon som kan være falsk,

misvisende eller ødeleggende for demokratiet. Hvordan bør skolen arbeide for at elever kan håndtere feilinformasjon, villedende retorikk eller konspirasjonsteorier?

Diskusjonsferdigheter er viktig å utvikle for å ikke falle for misvisende informasjon. UNESCO har utgitt en veileder for lærere med formål for å motvirke voldelig ekstremisme. Et viktig tiltak er å bygge mot et åpent og sunt diskusjonsmiljø. I et slikt fellesskap eller miljø er det viktig å klare å diskutere og delta på en konstruktiv måte. Ferdigheten bygger på flere andre ferdigheter, blant annet kildekritikk og sosiale ferdigheter. Her deler de det inn i tre områder innenfor læring: kognitiv, sosio-emosjonell og atferdsmessig (UNESCO, 2016, s. 20–21). Videre vil disse tre områdene for læring bli utforsket.

2.4.1 Kildekritikk

Elevene skal lære seg å tenke kritisk og analytisk i møte med informasjon. UNESCO kategoriserer denne evnen under det kognitive området (2016, s. 20–21). Under dette er det viktig å være klar over at informasjon kan bli manipulert for å påvirke tankegangen vår gjennom ulike fremgangsmåter. De skal også forstå at det er stor forskjell mellom fakta og mening. å stille spørsmål for å finne frem til kildegrunnlaget til utsagnet er viktig. Dersom en ikke danner seg kildekritikk, kan en falle for konspirasjonsteorier, skadelig retorikk eller generelt falske nyheter. Det blir for omfattende å peke på alle formene en tekst kan være usann eller misvisende. Videre i delkapitlet vil vi derfor ta utgangspunkt i konspirasjonsteorier for å illustrere hvordan kildekritikk er en viktig ferdighet. Ved å tematisere komponenter innenfor konspirasjonsteorier, vil dette også være relevant for å håndtere misvisende informasjon i andre former. En må utøve kildekritikk for å ikke falle for falsk informasjon eller konspirasjonsteorier. Når en utøver kildekritikk, vurderes troverdigheten, objektiviteten, nøyaktigheten og egnetheten til forfatteren og teksten. Denne fremgangsmåten er sentral for en kritisk tilnærming til informasjon. En faller ikke for misvisende og falsk informasjon (Orgeret, 2021).

For å utvikle kildekritikk og kritisk tenkning, er å bryte ned konspirasjonsteorier en fremgangsmåte. En konspirasjonsteori bruker flere verktøy for å fremstille en *teori* som faktisk informasjon en kan stole på. Et kjennetegn for konspirasjonsteorier er at de som oftest ikke er forankret i et godt, akademisk kildegrunnlag. Informasjonen som blir presentert er ofte basert på følelsene eller egne tanker fra forfatteren. Budskapet kan virke troverdig gjennom hvordan

det gir en enkel forklaring på vanskelige fenomen eller hendelse (Council of Europe, u.å.). Her kan retorikk også være et virkemiddel som kan bli brukt. Retorikk, altså hvordan et budskap blir presentert, kan påvirke at en tror på noe, selv om kildegrunnet er svakt. Her kan forfatteren til teksten, både skriftlige og muntlige tekster, overtale bedre enn hva en ekspert med god kunnskap klarer. En kan altså bli overtalt på bakgrunn av hvordan et budskap blir strukturert og presentert over hva faktisk sannheten er. Retorikk appellerer spesielt til personer som allerede er naive, mangler kildekritikk eller er ukritiske (Sharples, 1994, s. 50–51). Det vil derfor være viktig at en befolkning lærer seg å gjenkjenne når informasjon er bygd på et ukritisk kildegrunnlag eller bruker retorikk for å fremme et budskap, noe som konspirasjonsteorier ofte gjør. Ellers kan en tro på informasjon som kan forandre eget verdenssyn i feil retning.

2.4.2 Diskusjonsferdigheter

Diskusjonsferdigheter er viktig for å kunne leve sammen med andre i et demokratisk samfunn. Det to andre områdene UNESCO peker på, atferdsmessige og sosio-emosjonelt, omfatter evnen til å se andres synspunkt. Hvorfor tenker de annenledes enn meg (2016, s. 20)? Ferdigheten omfatter å lytte til det andre har å si, vise respekt og vurdere deres og eget synspunkt. I 2.1.2 presenterte jeg at demokratisk beredskap ville koble tydeligere inn *Co-operation skills* og *Conflict-resolution* fra European Council under dette (2016, s. 14). Evnen til å samarbeide og løse konflikter med andre er viktig i et demokrati. Dersom en ikke har evnene til å samarbeide og forholde seg til andre i et samfunn, kan dette være en stor utfordring for å innta ny kunnskap eller perspektiver fra andre. «[...] learn to take turns and listen and express own points of view, how to make I-statements, how to support what they say with argumentations, and as they get older also how to evaluate an idea critically, without attacking the person who gave it» (Blikstad-Balas & Gamlem, 2019). I et demokrati er det viktig å kunne formulere egne meninger, forstå at andre kan ha andre perspektiver eller oppfatninger enn en selv, og klare å diskutere på en konstruktiv måte. En bør ikke møte de en er uenig med på en aggressiv eller nedlatende måte, men heller vise respekt.

2.4.3 Undervisning om ferdigheter

Et sunt diskusjonsmiljø er viktig for å utvikle egne ferdigheter, kritisk tenkning, kildekritikk og motvirke voldelig ekstremisme. Disse blir utviklet gjennom å vektlegge et godt diskusjonsmiljø. Et sunt og produktivt diskusjonsmiljø blir et viktig forebyggende tiltak for å

bekjempe radikale tanker. I et slikt diskusjonsmiljø er et tydelig rammeverk og regler som bygger opp mot et respektfull og trygt miljø for alle viktig. For det første vil dette gi elevene muligheten til å lære seg å diskutere ved hjelp av de demokratiske spillereglene, men bidrar også til at det er lettere å dele meninger. Her peker Iversen (2014, s. 102) på evnen til å forandre egne meninger som en sentral del av et slikt diskusjonsmiljø. Dette er viktig for at en skal kunne ha gode diskusjoner hvor en prøver å dele og lytte til andres meninger på en konstruktiv måte. I en slik situasjon kan en vurdere andres synspunkter og meninger opp mot sine egne. Her kan en, basert på ny informasjon, forandre egne meninger dersom en lar seg overbevise av godt begrunnede argumenter. Dette er en god måte å bryte opp ekkokamre og forandre meninger som kanskje er bygd på et ukritisk kildegrunnlag.

Et trygt diskusjonsmiljø kan bidra til å motvirke mulig radikaliserings og styrke diskusjonsferdigheter videre. For elever med kontroversielle meninger, kan dette være en trygg arena å forandre meninger. En møter på nye synspunkter som kan påvirke sitt eget verdenssyn i positiv retning. Hvordan en blir møtt av resten av gruppen, vil derfor være viktig. Som utforsket tidligere, vil sosialisering med andre påvirke egne tanker og verdier. En kan derfor tilegne seg ideer eller tanker fra noen i familien eller fra Internett. Disse tankene kan det være at en ikke helt tror på selv, men vil dele med klassen likevel. Dersom en blir møtt med motstand, forakt eller *canceling* fra klassen, enten fra andre elever eller læreren, vil dette bidra til at en ikke deler slike meninger igjen, en holder de inne istedenfor. Dette kan være starten på et ekkokammer. Til motsetning vil et trygt diskusjonsmiljø og fellesskap bidra til at en muligens skifter mening basert på et godt presentert motargument (UNESCO, 2016).

2.5 Demokratisk beredskap - holdningsdanning

At elevene danner seg demokratiske holdninger, er viktig for å opprettholde demokratisk beredskap i en befolkning. I demokratisk beredskap vil *holdninger* omfatte hvordan en ser på både myndighetene og andre mennesker i samfunnet. «I demokratiske samfunn er bestemte verdier og holdninger av avgjørende betydning både på det representative plan og innenfor en mer aktivitetsorientert praksis. Skolen arbeider for bestemte verdier og holdninger som samfunnet ønsker at elevene skal bli bærere av» (Mikkelsen & Fjeldstad, 2003, s. 26). Skolen har et samfunnsmandat å danne borgere som kan delta i samfunnet, dette omfatter også ønsket verdier og holdninger de skal holde på. Eksempler er holdninger til innvandrere, medborgere,

kjønn, alder, etnisitet eller myndighetene. Skolen må derfor fremme demokratiske verdier som bygger på å være inkluderende for et mangfold.

Ifølge George Herbert Meads speilingsteori, forandrer vi oss selv gjennom inntrykk og tilbakemeldinger fra de rundt oss. Disse tilbakemeldingene påvirker hvordan vi utvikler oss som person, og hvordan vi ser på oss selv. Gjennom flere slike interaksjoner vil vi starte å danne en forventning over hvordan vi bør være som person. Disse inntrykkene har en betydelig innvirkning på holdningene og verdiene våre, og er i stor grad avhengige av miljøet en befinner seg i (Vaage, 1998). Som et resultat kan en over tid gjenspeile ønskede verdier og holdninger fra skolemiljø en er i. Denne teorien har koblinger til hvordan en utvikler demokratisk beredskap basert på de en omgås med.

2.5.1 «Oss mot dem»-tankegang

En «oss mot dem»-tankegang er skadelig for den demokratiske beredskapen i samfunnet. Dersom en ser ned på de en kategoriserer som «de andre», vil dette være ødeleggende, en gruppefiendtlig tankegang. Tankemåten har en tredelt tankeprosess. Første er kategorisering av hvilken gruppe en person tilhører. Hvordan skiller gruppen seg ut? Her vil kjønn, alder, fysikk, sosial status eller lignende være eksempel på forskjellige kategorier. Kategoriseringen i seg selv behøver ikke å være negativ, det gjør hver enkelt person konstant. Det andre steget innebærer å koble stereotyper til gruppen. Her generaliserer en ofte en gruppe til bestemte egenskaper. Dette behøver heller ikke i seg selv å være bygd på fordommer, men ofte blir «oss» fremstilt som bedre eller mer unik enn «dem». Ikke før den siste fasen kommer den negative konsekvensen frem. Her evaluerer en andre grupperinger som gode eller dårlige, her kommer som regel «oss» ut bedre enn «dem» (Zick et al., 2011, s. 28–30). «Group-focused enmity describes a generalized devaluation of outgroups. At its core is an ideology of unequal status» (Zick et al., 2011, s. 37). En slik «oss mot dem»-tankegang gir ulike grupperinger lavere status, de er ikke like mye verdt som «oss». Dette er en farlig tankegang i et demokrati hvor alle skal ha like stor verdi og like mye å si. Det er derfor viktig at elevene ikke utvikler negative eller nedverdende holdninger mot de en betrakter som annerledes enn seg selv.

2.5.2 Empati for «dem»

Evnen til å ha empati for andre er viktig for å danne seg demokratiske holdninger til andre. I *Competence of democratic culture* blir empati trukket frem som en viktig kompetanse. «Empathy is the set of skills required to understand and relate to other people's thoughts, beliefs and feelings, and to see the world from other people's perspectives» (Council of Europe, 2016, s. 14). Evnen til å forstå hvordan eller hvorfor andre kan reagere på grunnlag av visse utsagn eller handlinger er viktig. Dette vil være til hjelp når man er i en diskusjon eller samtale med noen andre. Evnen til å føle empati overfor andre vil også bidra til å forstå hvorfor andre har forskjellige synspunkter enn seg selv. Evnen til å være empatisk er sterkt knyttet til sosial og emosjonell utvikling. Denne utviklingen har påvirkningskraft på evnen til å forstå og håndtere følelser, sette seg positive mål og opprettholde positive forhold til andre (Cefai, 2020, s. 3). Ved å tilrettelegge for at en kan utvikle sosial og emosjonell kompetanse, kan dette hjelpe elevene til å danne seg demokratiske holdninger.

2.5.3 Undervisning om holdningsdanning

Zick mfl. peker på tre kategorier eller faktorer som danner grunnlaget for å påvirke om en utvikler udemokratiske holdninger til andre: «social capital and social integration (9.2); ideological orientation, values and insecurity (9.3); and economic disadvantage (9.4)» (Zick et al., 2011, s. 125). Den første faktoren sosial kapital, omfatter om en person har en tilknytning til et fellesskap, venner eller kjæreste. Prinsippet er om en føler seg verdsatt av de rundt seg. Den andre faktoren spiller mer på ideologi og sikkerhet. Dette går i større grad på hvordan en vil at samfunnet skal være strukturert, spesielt knytt til sikkerhet og multikulturalisme. Den siste faktoren er knytt til økonomisk status i samfunnet. Her spiller det stor rolle hvordan individet ser på seg selv i forhold til andre i samfunnet. Dette peker også Mikkelsen mfl. også på som en viktig påvirkningskraft for å utvikle demokratisk beredskap (2011, s. 11; 77). Om en faktisk er fattig, er ikke så viktig, men hvordan en oppfatter seg selv. En kan gi andre grupper skylden for at sin gruppe har blitt undertrykt eller har blitt negativt påvirket av dem. Økonomisk status påvirker generelt også flere andre deler av et liv, og studien viste at dette ikke var en veldig stor pådriver for gruppefiendtlighet (Zick et al., 2011, s. 150–151; 154). Vi vil derfor fokusere videre på de to andre faktorene for dette delkapitlet.

Prejudices against Muslims are based on a shared perception and common understanding that prejudiced individuals have of the “foreign” and “unknown” Muslim, which they continuously reciprocally confirm and thus consolidate. Here prejudices serve the social motives of understanding and belonging (Zick et al., 2011, s. 124).

Eksposering for andre grupper er sentralt for å motvirke gruppefiendtlige holdninger. I sitatet over blir det pekt mot gruppefiendtlige holdninger mot muslimer, men samme tankegang kan også bli knytt til andre grupperinger. Her blir disse holdningene ofte bygd på at en ikke har en kobling, relasjon eller kunnskap om gruppen sentralt. Det fører til å skape avstand til dem ved å tillegge gruppen negative egenskaper. Dette er knytt til den første faktoren fra Zick mfl., sosial kapital. En prøver å styrke sin egen gruppe ved å snakke ned «de andre» (Zick et al., 2011, s. 125–127). For å motvirke dette, viser en studie viktigheten av å skaffe seg erfaringer med andre grupper. De som har negative holdninger til en gruppe, har ofte ingen personlig relasjon til gruppen. Ved å oppleve positive erfaringer innenfor en slik kontekst, for eksempel med muslimer, homoseksuelle eller innvandrere, kan en bygge kunnskap og gode erfaringer til «dem». Dette kan bryte ned gruppefiendtlige holdninger (Pettigrew & Tropp, 2006, s. 767).

Den andre faktoren som påvirker holdningsdanning, var *ideologisk og sikkerhet*. Faktoren er sterkt knytt til at en er redd for at andre grupper kan påvirke samfunnets sikkerhet negativt. Dette vil deretter påvirke hvilket ideologisk verdenssyn noen har. Dersom en noen ser på en gruppe som en trussel mot samfunnet, kan dette påvirke eleven til å danne seg et autoritære tanke sett. Et slikt tanke sett vil derfor være knytt til anti-multikulturalisme, den er mot mangfoldet (Zick et al., 2011, s. 141–142). «This feeling can sometimes arise simply because the other group is perceived as being very different, which puts the concept of threat close to that of covert prejudices» (Zick et al., 2011, s. 142). Et grunnlag for at en ser på en annen gruppe som annenledes, kan være at en ser på de som en trussel. For å motvirke at en tilegner seg slike holdninger peker også Zick mfl. på viktigheten av å danne seg erfaringer med gruppen. Denne følelsen av trussel fra andre grupper er ofte koblet til mangel på kunnskap. Ofte har en ingen eller liten kontakt med de en ser på som en trussel. Positive erfaringer kan påvirke dette verdenssynet til at en ikke opplever gruppen som en trussel lenger (Zick et al., 2011, s. 142–143).

2.6 Demokratisk beredskap – engasjement

Engasjement er en sentral kompetanse i demokratisk beredskap. Engasjement vil si å engasjere seg i demokratiet og relevante prosesser. Demokrati er ikke kun et politisk system, men også en levemåte og tanke sett. Den kjente pedagogen John Dewey skrev følgende i boken sin *Democracy and Education*: «A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience» (Dewey, 1997). Støttet på

dette kan en si at demokrati er mer enn et styresett, men også en måte å leve på som påvirker flere deler av et liv. Men hvordan kan et demokrati være en måte å leve på? Å ha demokratiske verdier, prinsipper og oppførelse er viktig i et demokrati. Et demokratisk prinsipp er at alle borgere skal ha like rettigheter i et samfunn. Ytringsfrihet er en av disse rettighetene. «Each can see that the only plausible way of overcoming persistent disagreement over how to shape the society they all live in, [...], is to give each person an equal say in the process of shaping that society» (Christiano & Bajaj, 2022). Hvordan en tolker *shaping society* kan være avhengig av kontekst, men det vil gå fra stemmerett til å ytre sine egne meninger. I et demokratisk samfunn bruker en derfor diskusjon, deliberasjon og argumentasjon for å skape forandring. Dersom egne meninger står i kontrast til majoriteten eller statens meninger, har en også rett på å bli behandlet på lik linje som resten av befolkningen. En skal ikke bli fengslet eller motta vold som et resultat av det. Dette omfatter også presse-frihet, at informasjon og nyheter ikke skal bli blokkert. Tankesettet og ferdighetene er viktig at alle i et demokrati bør bære på. Dette legger et grunnlag for en demokratisk levemåte (Christiano & Bajaj, 2022).

2.6.1 Kunnskap om demokratiet som utgangspunkt

Høyt kunnskapsnivå bidrar ikke nødvendigvis til høyt demokratisk engasjement. «Det er ingen sammenheng mellom elevers kunnskapsnivå og deres vilje til framtidig politisk deltakelse. Unntaket er deltakelse gjennom valgdemokratiet. Det er med andre ord ikke slik at høy kunnskap om demokrati er korrelert med elevens vilje til engasjement [...]» (Ødegård & Svagård, 2018, s. 40). Det er ikke nok at elevene tilegner seg kunnskap om hvordan et demokrati fungerer, uten å selv ha erfart demokratiet. Høy kunnskap om demokrati er selvfølgelig viktig, men det bidra ikke i stor grad til å utvikle engasjement hos elevene. Andre tiltak må derfor bidra til høyere deltakelse, engasjement og motivasjon.

En kan bruke Blooms taksonomi for å systematisere hvor godt en kan anvende kunnskap. «[...] a multi-tiered model of classifying thinking according to six cognitive levels of complexity. Throughout the years, the levels have often been depicted as a stairway, leading many teachers to encourage their students to "climb to a higher (level of) thought"» (Forehand, 2011). Blooms taksonomi er en pyramide som beskriver hvor godt en kan anvende kunnskap på forskjellige kognitive nivå. For hvert steg en tar i denne prosessen, kan en anvende kunnskapen på en ny og kompleks måte. Disse seks kognitive nivåene er følgende: «Remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, creating» (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 67–68). Det

laveste nivået inngår i at en klarer å huske kunnskap, også kalt overflatekunnskap. Fra dette nivået kan en utvikle kunnskapen en har lært i en ny praktisk situasjon. Progresjonen er et viktig steg fra å huske kunnskap til å bruke kunnskapen i en relevant situasjon. Forskjellen på å huske og forstå hvordan demokratiske prosesser foregår, til å aktivt bruke kunnskapen er stor (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 67–68).

2.6.2 Undervisning om engasjement

For å bidra til at en utvikler politisk engasjement og deltagelse er det derfor viktig at elevene får egne erfaringer med demokratiske prosesser. Her fremmer Ødegård og Svagård (2018, s. 33) troen på egne evner og muligheter er viktig. «Troen på egne evner og muligheter til å påvirke disse samt faktiske erfaringer med interessepolitisk arbeid, kan tenkes å ha stor betydning for viljen til politisk handling» (2018, s. 33). Det vil være viktig å tilrettelegge slikt at elevene tilegner seg erfaringer med demokratiske prosesser. Disse erfaringene bør bygges opp slik at elevene får troen på seg selv. «Ein føresetnad for politisk deltaking er altså at dei blir opplevd som viktig. På den andre sida kan ingen delta politisk dersom dei ikkje veit kva for nokre kanalar som finst» (Aarre et al., 2014, s. 289). Aarre mfl. er også enig i at en må motivere elevene til å delta. Det en gjør må bli opplevd som å ha en betydning. Her må elevene få positive erfaringer gjennom ulike kanaler. En arena hvor man kan få demokratiske erfaringer og tilrettelegge for politisk engasjement, er gjennom elevråd.

Elevråd er en politisk plattform og kanal hvor en kan bli kjent med demokratiske prosesser. Her kan elevene få erfaringer med å ta demokratiske valg sammen med medelevene sine. Denne valgprosessen baserer seg på dialog og deliberasjon for å komme frem til et svar eller løsning. Rapporten fra Huang mfl. (2017, s. 125–126) som analyserte resultat fra ICCS 2016, fastslår at elevråd skaper erfaringer og engasjement med demokratiske prosesser. Det er derimot ikke alle som mener elevråd er den beste fremgangsmåten å danne seg erfaringer med demokrati. Børhaug (2007, s. 100–101) peker på at samtaledelen av elevrådet er noe som bør bli fremmet, men at valgtakingsdelen av elevrådet er bygd på et dårlig fundament. Når elevene har diskutert seg frem til en felles enighet, må de likevel høre med lærer eller rektor om det kan gjennomføres. Deres felles demokratiske beslutning hviler derfor på om en autoritet er enig eller ikke. Om elevråd er den beste fremgangsmåten for å danne engasjement og erfaringer med demokratiet, er litt bestridt, men elevene bør uansett utvikle troen på seg selv og erfare demokratiske prosesser.

2.7 Forventninger til analysen

I utgangspunkt i den teoretiske bakgrunnen og egne tanker, har jeg noen forventninger til analysen. Den første forventningen er troen på overlapping mellom landene. De forskjellige kompetansene tror jeg er relativt sentrale i de fleste landene. Kildekritikk eller å danne demokratiske holdninger tror jeg hvert av landene tematiserer. De vil nok dekke de ulike kompetansene på en eller annen måte, men gjennom forskjellige fremgangsmåter og spesielt av ulik grad av vektlegging. Det vil derfor være spennende å se hvordan denne fordelingen av prioritering kommer frem gjennom analysen, jeg tror dette kommer til å bli interessant å undersøke. Hvordan vil dette påvirke den demokratiske beredskapen? Hvordan skal de ulike kompetansene bli lært? Her forventer jeg større forskjeller i form av fremgangsmåte fra land til land. Selv om dette er det jeg tror vil skje, vil jeg legge fra meg disse forventningene når jeg skal gå i gang med analysen. Jeg skal holde meg så objektiv som mulig.

3. Metodiske valg

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå de viktigste metodiske valgene jeg gjorde i arbeidet med oppgaven. Jeg vil begynne med å forklare valget av empirisk materiale, deretter presentere hvordan jeg valgte ut ulike dokumenter gjennom flere utvalgsriterier. Dette gjennomgikk flere begrensninger og kategoriseringer for å komme frem til relevante land og dokumenter. Til slutt i kapitlet vil jeg gjennomgå kodeprosessen og presentere analysemetoden jeg valgte.

3.1 Valg av empirisk materiale

Jeg vurderte ulike fremgangsmåter for å svare på problemstillingen. *Hvordan tematiserer myndigheter i Norge, England og delstaten Washington utvikling av demokratisk beredskap i skolen?* Problemstillingen kunne ha blitt svart på forskjellige måter. Her vurderte jeg å gjennomføre en kombinert metode mellom intervju og dokumentanalyse. I et semi-strukturert intervju kunne jeg ha intervjuet noen representanter fra hvert av landene. Denne formen av et intervju presenterer Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) gjør det mulig å møte opp med forhåndsdefinerte spørsmål som alle representantene blir spurt. Det er fortsatt mulig å spørre oppklaringsspørsmål om det er av interesse undervegs. Det kan gi en indikasjon over hvordan lærere fra hvert land tolker utdanningsdokumentene for sitt land. Jeg valgte derimot å gå bort fra denne metoden siden intervjuene ville vært basert på et fåtalls intervjuobjekter. Det ville, etter min mening, ikke gi et resultat som kunne dekke hvordan hvert land som en helhet tematiserer demokratisk beredskap, men kun gi et eksempel på det. Jeg gikk derfor bort fra denne tankegangen for å støtte meg på en fullstendig dokumentanalyse.

Jeg valgte å gjennomføre en fullstendig dokumentanalyse siden det gir et tydeligere svar på problemstillingen og tematikken enn det intervjuformen ville ha gitt. En dokumentanalyse, også kalt kvalitativ tekstanalyse, danner funnene sine på dokument(ene) en skal analysere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87;94). Ifølge Cambridge University er et dokument: «a paper or set of papers that contains official information or instructions» (2023b). Hovedmålet til et dokument er å formidle informasjon eller instruksjon, fra en forfatter til en leser. I en kvalitativ tekstanalyse har en tre mål. Det første innebærer å analysere hva forfatteren ville fremme med teksten sin, hva er intensjonen eller hensikten med teksten. Det andre målet er hvordan teksten er strukturert og innholdet. Blir metaforer, bilder eller språklige begrep brukt?

Det siste målet med en dokumentanalyse er å tolke hvilke implikasjoner teksten har for verden utenfor teksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163).

I et dokument kan mønstre eller underbeviste tanker bli fremmet uten at det var en del av budskapet. «Not only are they, in fact, an «in context» source of information – that is, they arise from the context and exist in it – but they consist of information about the context [...]. It lends contextual wealth and texture» (Lincoln, 1980, s. 12; 15). Det kan være vanskelig å skille et dokument fra konteksten det har blitt skrevet i, og det bør ikke alltid være et mål heller. Når en leser et dokument, formidler forfatteren informasjon en vil dele med leseren. Det kan gi oss et innblikk i hvordan verdenssynet til forfatteren er. I en dokumentanalyse vil en derimot også plukke opp underliggende tanker og verdier fra forfatteren. Disse var interessante å observere i analysen.

I problemstillingen min står det at oppgaven skal analysere utdanningspolitiske dokumenter. Utdanningspolitiske dokumenter vil være dokumenter som er utgitt av myndighetene. Hva som er myndighetene, vil bli presentert senere i kapittelet for hvert av landene. Disse dokumentene er politiske dokumenter med formål å forklare, veilede eller gi retningslinjer over hvordan utdanning skal bli gjennomført i landet.

Metodevalget tok utgangspunkt i noen pragmatiske valg. Siden en dokumentanalyse ikke behøver å støtte seg på noen eksterne variabler som tilgang til intervjuobjekter, gjorde dette arbeidet mitt praktisk lettere. Jeg startet derfor med analysen når det var ideelt. Jeg kunne også i større grad, gjennom en dokumentanalyse, kontrollere om dataen jeg valgte ut var nyttig for problemstillingen eller ikke (Tjora, 2021, s. 43–44).

Valget av dokumentanalyse som metode, innebar at jeg analyserte kvalitative data. «Når en bruker den kvalitative metoden, er intensjonen å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Kvalitativ data har et mer subjektivt og menneskelig preg over seg enn sin motpart i kvantitativ data, hvor en vektlegger statistikk og målbare data i form av tall i større grad. Kvalitative data gir en illustrasjon over hvordan mennesker samhandler med hverandre. I kvalitativ data kan en si at informasjonen en skal analysere ligger i hvordan og hvilke ord som blir brukt i en tekst. Siden jeg gjennomførte en kvalitativ dataanalyse, sorterte jeg disse ordene i kategorier for å gjøre materialet forståelig. En kan, på bakgrunn av denne dataen, se mønstre

i utsagnene som kan si noe om sosiale interaksjoner eller fenomen om et tema. Svaret til problemstillingen vil derfor være basert på medmenneskelige og sosiale data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163).

3.2 Utvalg av dokumenter

I denne delen forklarer jeg utvalgsprosessen for dokumentene for analysen. Den var preget av noen pragmatiske valg, valg som nødvendigvis ikke følger noen overordnede regler eller prinsipper. Valgene ble tatt av praktisk og hensiktsmessige grunner for å gjøre oppgaven spennende og interessant, for både meg selv, funnene og resultatet sin del (Kjøll & Nordbø, 2019).

3.2.1 Valg av land

For å komme frem til land å analysere gikk jeg gjennom flere refleksjoner og kriterier. Det første landet jeg bestemte meg for var Norge. Det var et ganske naturlig valg å analysere siden jeg har nokså god kunnskap om det norske skolesystemet, jeg er lærerstudent, og er noe jeg vil utforske i større grad. Praktisk sett kunne jeg ha strukturert oppgaven min rundt å analysere Norge for seg selv, men jeg ville gjøre en internasjonal analyse og stille Norge i en global kontekst for et mer interessant resultat. De to andre landene ble valgt på bakgrunn av en utvalgsprosess, men også noen forkunnskaper. Målet var at de valgte landene måtte være interessant å stille i kontrast til Norge. Uten disse tankene ville ikke resultatet og utgangspunktet vært like spennende og strukturert, mener jeg.

For å finne de to andre landene for analysen måtte de gjennomgå noen forhåndsbestemte kriterier først. Dette er viktig for en systematisk utvalgsprosess og kvalitetssikre datagrunnlaget i form av dokumentene (Edgren et al., 2021, s. 154). Kriteriene for et land var:

[1] har engelsk skriftspråk, et språk jeg kan forstå utenfor norsk.

[2] landet måtte ha et relativt oppdatert skolesystem.

[3] Dokumentene for landet måtte være lett tilgjengelig digitalt på en oversiktlig måte.

Dette ville gjøre datainnsamlingen mulig og mye lettere å gjennomføre. Jeg startet først å se om India var et mulig land. De har en ny læreplan som virket spennende, men det ble filtrert ut på bakgrunn av dårlig tilgang på andre digitale dokumenter som var relevant for oppgaven. Flere oppfylte utvalgskriteriene, blant annet Canada, New Zealand, Australia, Irland og delvis Sverige og Danmark. Her kom jeg frem til å lete etter to anglosaksiske land var den rette vegen å gå. Etter litt frem og tilbake, havnet jeg på England og USA.

I tillegg til utvalgskriteriene, ble landene også valgt ut av noen pragmatiske valg. Det første jeg valgte var England. Dette valget baserte seg på at landet har stor innflytelse på internasjonal politikk og verdenssyn og virket derfor interessant. Valget av USA var i større grad grunnlagt på egne forkunnskaper over landet. USA har sine egne problemer med ekstremisme i form av skoleskytinger, noe vi heldigvis ikke har i Norge. Dette gjør landet et spennende utgangspunkt til å analysere og stille i kontrast til. Egne forkunnskaper skal derimot ikke forme analysen og resultatet.

Det er ikke mulig å gjøre en analyse av USA som et land som en helhet, det vil være for stor forskjell fra delstat til delstat. Kriteriene mine for å velge en delstat, var: en stor befolkning og en oversiktlig og strukturert læreplan, med hovedvekt på det siste kriteriet. Her undersøkte jeg flere stater, blant annet California, Texas og Florida, men landet på delstaten Washington. Delstaten skilte seg ut med gode, forståelige og strukturerte utdanningsdokumenter.

3.2.2 Kategorisering av dokumenter

For å velge ut relevante dokumenter, valgte jeg å skape tre kategorier landene måtte fylle. Dette var for at analysen på tvers av landene skulle bli så sammenlignbart som mulig. For hvert av de tre landene jeg skulle granske for relevante dokumenter, ble jeg raskt oppmerksom på at en ikke kan stille et «er lik»-tegn mellom dokumenter fra ulike land. En finner for eksempel ikke en læreplan for faget samfunnsfag i England, men noe som kan ligne. Derfor ble disse kategoriene skapt. Dette gjør det mulig å sammenligne dokumenter på tvers av landene, skape ett rammeverk som gjør oppgaven mer spesifisert, men er ikke bygd på noe konkret teori. Kategoriene blir et viktig utgangspunkt i strukturering under funn og analyse, kapittel 4.

[1] *Læreplan i samfunnsfag*: Første kategori var en læreplan i samfunnsfag, eller et fag som tilsvarer det i utlandet. I Norge har samfunnsfag en viktig rolle i å fremme demokratiske verdier, ferdigheter og kunnskap. Læringsplaner har i større grad mer konkrete mål enn de overordnede delene har. For England og USA måtte jeg finne en læreplan og fag som var så nært samfunnsfag som mulig.

[2] *Danningsdokument*: Den andre kategoriseringen omfattet danning. Dette var en mer åpen og subjektiv kategori, og kan omfatte mange forskjellige typer dokumenter. Disse dokumentene måtte omfatte danning fra et overordnet perspektiv som skolen som helhet skulle fremme, også på tvers av fag. Her ble dokumenter som presenterte hvilke kompetanser, verdier og ferdigheter elevene burde sitte igjen med under og etter endt skolegang sentralt. Dette omfatter også dokumenter som tematiserer forventninger til lærerne også. At dokumentene var lovpålagt, var ikke et krav, men det måtte være et viktig og sentralt dokument.

[3] *Anti-radikaliseringeveileder*: Den siste kategorien skulle inneholde et anti-radikaliseringedokument eller en anti-radikaliseringeveileder. Dokumentet skulle være en veileder som tematiserte å arbeide mot radikaliserings eller ekstremisme i en skolekontekst. Hvordan en arbeider mot radikaliserings vil gi en forståelse over hvordan en håndterer ekstremisme eller anti-demokratiske holdninger. Dokumentet måtte nødvendigvis ikke være lovpålagt å følge, men være et sentralt dokument og veileder lærere bør nytte seg av.

Disse kategoriene gjorde det lettere å strukturere og sammenligne dokumenter på tvers av landene. Jeg valgte å ta utgangspunkt i faget samfunnsfag for å gi analysen et mer konkret omfang. Gjennom lærerutdanningen min har jeg blitt nokså kjent med læreplanen i samfunnsfag fra Norge. Her visste jeg at det ble presentert flere læringsmål som var relevant for problemstillingen min i dette faget. At jeg brukte en slik kategorisering, innebar noen mulige fallgruver. Et problem som kunne dukke opp, var at de samme læringsmålene ikke nødvendigvis ble tematisert i *samfunnsfag* i de andre landene, men delegert til andre fag som ikke var med i det empiriske materialet mitt. En feilkonklusjon kunne være at en kan tro at en ferdighet eller et læringsmål ikke blir lært i skolen, men i praksis blir lært i en annen kontekst og utdanningsdokument. Dette er en av grunnene for at jeg ikke gjorde en utelukket læreplananalyse av hvert av landene, men også så på overordnede styringsdokumenter og anti-radikaliseringeveiledere. Resultatet er forhåpentligvis en helhetlig representasjon av hvordan myndighetene tematiserer og utvikler demokratisk beredskap gjennom utdanning.

3.2.3 Utvalg av dokumenter

Utvalgsprosessen av dokumentene tok utgangspunkt i noen utvalgsriterier. Det finnes flere utdanningspolitiske dokumenter, men ikke alle er relevante. Før en plasserer et dokument i en av de tre kategoriene, måtte det bestå noen kriterier. Hver av kriteriene ble satt for at de ulike dokumentene ble relativt likt på tvers av landene, og at kvaliteten på dokumentet var høy og relevant. Uten kriteriene hadde resultatet vært mindre presist og målrettet. En må derfor ekskludere irrelevante dokumenter fra studien (Arksey & O'Malley, 2005, s. 25–26). Kriteriene var:

[1] Dokumentet måtte være utgitt av myndighetene relatert til bruk i skolen. Her varierer det hvem *myndighetene* er for hvert av landene, men noe jeg vil spesifisere senere for hvert av landene.

[2] Dokumentet måtte være et sentralt styringsdokument, enten lovpålagt eller en viktig veileder for utdanning i skolen. Her måtte dokumentet være relevant for lærerne. Dokumenter kun rettet mot skoleledelsen faller utenfor dette kriteriet.

[3] Dokumentet burde være så nært knytt alderen 13-16 som mulig, altså på ungdomskolen i Norge. Her kan aldersinndelingen variere fra land til land, som kan være en liten feilkilde i seg selv, men målet var å ta utgangspunkt i noe i nærheten, uten at det ble et unaturlig skille i flyten til dokumentet.

Disse kriteriene stilte jeg hvert dokument for å vurdere om jeg kunne bruke det eller ikke. Under denne prosessen ble flere dokumenter vurdert som ikke relevante.

3.2.4 Den formelle læreplanen

Målet med analysen og dokumentene var å finne hvordan utdanningsmyndighetene vil at elevene skal bli undervist, hvilke verdier og kompetanser de skal tilegne seg under og etter skolen. Dette finner vi under den formelle læreplanen: «læreplandokumenter som utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet» (Engelsen, 2003, s. 17). Dette var det analysen min baserte seg på. Jeg ville analysere det utdanningsmyndighetene vil at lærerne skal vektlegge. Her var det derimot viktig å påpeke at analysen ikke blir en perfekt og nøyaktig representasjon av hva utdanningsmyndighetene nødvendigvis vil fremme. Alle som leser et

læreplandokument, har sin egen tolkning av hva hen leser. Dette er umulig å unngå. Dette kalles den oppfattede læreplanen. Analysedelen av oppgaven vil derfor være en kombinasjon av disse to. Jeg prøvde i størst grad å presentere hva den formelle læreplanen sier, altså målet fra utdanningsmyndighetene, i størst grad er, prøve å holde subjektive tolkinger borte (Engelsen, 2003, s. 17).

Noe jeg ikke undersøkte var den operasjonaliserte læreplanen. Dette er en representasjon over hva som faktisk blir undervist og hvordan i et klasserom. Læreren tolker den formelle læreplanen, dette blir deretter den oppfattede læreplanen – hvordan vi tolker dokumentet. I utgangspunkt i denne tolkningen får vi den operasjonaliserte læreplanen – læreren tolker, prosesserer og lager undervisning som baserer seg på den formelle læreplanen. Dette er det elevene får se i form av undervisning. Noen vil argumentere for at den operasjonaliserte læreplanen er den mest nøyaktige representasjonen av virkeligheten, det jo er det som blir undervist til elevene. Her vil jeg argumentere for at den operasjonaliserte læreplanen varierer naturligvis fra skole til skole eller klasse til klasse. Det vil også være vanskelig å gjøre en konkret analyse som er knytt til problemstillingen min på dette nivået. Den operasjonaliserte læreplanen vil ikke være like landsomfattende og representativt som den formelle læreplanen. Resultatet blir derfor en dokumentanalyse som presenterer funn fra den formelle og delvis den oppfattede læreplanen (Engelsen, 2003, s. 17).

3.2.5 Valg av norske dokument

Formålet for disse kategoriseringene og kriteriene var å danne et overblikk over hvilke mål og begrensninger oppgaven prøver å belyse. Dokumentene jeg valgte representere hva majoriteten av skolene samlet sett skal forholde seg til, men det vil ikke omfatte alle. I Norge er det relativt likt fra kommune til kommune hvordan læreplanene ser ut. Alle følger i hovedsak den samme læreplanen i samfunnsfag. Det kan derimot oppstå små læremål som omfatter lokale fokusområder som kan gjør de forskjellig fra nabokommunen. For å unngå å gå for detaljert og dypt vil jeg forholde meg til dokumenter som er relevant for hele landet eller regionen (Støren, 2022). I denne oppgaven har jeg studert følgende dokumenter fra Norge, de har blitt kategorisert etter de kategoriene jeg har beskrevet i 3.2.2.

[1] *Læreplan i samfunnsfag: Læreplan i samfunnsfag* var det første dokumentet jeg analyserte (Utdanningsdirektoratet, 2020a). For å spesifisere oppgaven ble det tatt utgangspunkt i læremål og kompetansemål etter 10.trinn, altså alderen 13-16 år. Dokumentet er lovpålagt å følge for lærerne.

[2] *Danningsdokument: Overordnet del* var det andre dokumentet jeg analyserte fra Norge, det gikk under danningsdokument-kategorien (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette dokumenter omtaler ulike tverrfaglige kompetanser elevene skal lære seg gjennom å være på skolen. Dette er ikke eksklusivt knytt til samfunnsfag, men er noe alle lærere må prøve å oppnå på tvers av undervisning og fag. Målet med dokumentet er å vise hvilke kompetanser og verdier en elevene må danne seg for å bli demokratiske samfunnsborgere under og etter endt utdanning.

[3] *Anti-radikaliseringerveileder: Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* var det siste dokumentet fra Norge (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Dette brukte jeg for å undersøke hvordan lærere og skolen skal motvirke radikaliserings i en skolekontekst.

3.2.6 Valg av engelske dokument

Det andre landet jeg hentet empirimateriale fra var England. Siden jeg ikke var like kjent med skolesystemet i England, var det en mer krevende prosess å finne frem dokumenter for dette landet. England har en litt annenledestrukturering på skolesystemet enn i Norge, så her brukte analysen dokumenter fra Key stage 3 og 4, altså elever fra alderen 11-16 år, som utgangspunkt. Her vil aldersgruppen være litt annerledes, men er det nærmeste det kommer det norske utgangspunktet uten å ødelegge flyten for læringsmål. I England finnes det større variasjon mellom skole til skole. Her kan det være store forskjeller mellom offentlige og private skoler. Jeg baserte meg på det offentlige skoler må følge, siden det vil i større grad fremme det myndighetene vil. De private skolene styrer i større grad hva de vil lære, de er ikke lovpålagt å følge de samme dokumentene på lik linje som de offentlige skolene. Flere skoler er også delt inn på bakgrunn av kjønn. Jeg gikk ikke i dybden på disse forskjellene siden de i bunn og grunn baserer seg på den nasjonale læreplanen og de andre dokumentene for studien. Felles for skolene er at de er bygd på dokumentene jeg analyserte (Bright World, 2019). De engelske dokumentene for analysen var:

[1] *Læreplan i samfunnsfag: I The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document* finner vi de ulike læreplanene for ulike fag (Department of education, 2014b). Her analyserte jeg fagplanen for faget *citizenship*. Det tilsvarer samfunnsfag i England. Jeg analyserte også forordene til dokumentet.

[2] *Danningsdokument*: For å tematisere hvilke kompetanser elever skal danne seg gjennom skoleutdanningen, ble to dokumenter valgt ut. Dette var for å skape en helhet over ulike kompetanser og verdier som engelske dokumenter tematiserer. Datagrunnlaget baserte seg på *Character education framework guidance* (Department of education, 2019) og *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools* (Department of education, 2014a). Dokumentene presenterer ulike verdier skolen vil at elevene skal tilegne seg.

[3] *Anti-radikaliseringerveileder*: Det siste dokumentet fra England var anti-radikaliseringerveilederen for skolene deres, *Revised Prevent Duty Guidance: For England and Wales* (Home Office, 2021). Dette er et lovpålagt dokument som vektlegger hvordan lærere skal handtere elever som er i faresonen for å bli radikalisert. Dokumentet har blitt oppdatert relativt nylig.

3.2.7 Valg av dokument fra delstaten Washington (USA)

Det siste landet for analysen er delstaten Washington i USA. USA er en føderalstat, det vil si en stat eller et land som består av flere delstater. I en føderalstat vil det være geografisk maktfordeling. Hver delstat oppgir noen oppgaver og makt til en felles regjering som representerer alle delstatene, men hver delstat har også relativt stort selvstyre over sine egne borgere i kontrast til hva en kommune i Norge har. En delstat har makt over å skape, styre og håndheve sine egne regler, innenfor et visst rammeverk. Dette gjelder også utdanning av de som bor i delstaten (Berg, 2021). Her er det ingen statlig læreplan alle delstatene må følge. Hver egen delstat har fått delegert oppdraget til å lage sine egne læreplaner og styringsdokument for sin egen befolkning. Hvordan hver delstat velger å gjennomføre utdanning på, vil derfor variere i stor grad fra delstat til delstat. Jeg analyserte derfor ikke USA som en helhet, men tok utgangspunkt i delstaten Washington.

Fra nå av vil jeg kun skrive Washington for å referere til delstaten Washington i USA, og dette må ikke bli forvekslet med delstaten Washington DC. Det kan være at Washington blir referert som et land gjennom oppgaven, spesielt i drøftingsdelen. Det er naturligvis ikke helt korrekt siden det er en delstat jeg analyserer, men er for å unngå et «kronglete» språk. Forkortelsen OSPI, *Washington State Office of Superintendent of Public Instruction*, må også ikke bli forvekslet med andre utdanningsorgan for andre delstater.

Utgangspunktet for dokumentene er trinnene 9-12, også kalt High School. Dette omfatter aldersgruppen 14 til 18 år. Her traff deres inndeling av alder ikke helt det Norge har, men er det nærmeste jeg kom uten å kutte ut læringsmål. Dette var noe jeg vurderte å gjøre, å kutte av de målene som er øremerket alderen 17 og 18, men kom frem til det ville ødelagt progresjonen de har laget. I Washington er det flere nivåer og variasjoner av læreplaner og veiledere. Det finnes også flere undernivåer og variasjoner på læreplanene, men alle må følge det samme rammeverket jeg analyserte (Ballotpedia, 2023). De følgende dokumentene ble brukt i analysen:

[1] *Læreplan i samfunnsfag*: For å analysere noe som tilsvarer en læreplan for samfunnsfag valgte jeg *Washington State K–12 Learning Standards for Social Studies* (OSPI, 2019). Dette er det nærmeste til samfunnsfag blant de ulike fagene. Læringskategoriene for dokumentet er samfunnsborger, økonomi, geografi og historie, som er nokså likt samfunnsfag i Norge. I Washington kan det være flere variasjoner av denne læreplanen. Her har ulike distrikter valgt og følge dette dokumentene, mens noen har gjort noen forandringer på det. Essensen er nokså lik uansett (OSPI, 2019, s. ii).

[2] *Danningsdokument*: For å belyse danning ble *SEL Standards, Benchmarks and Indicators* valgt ut (OSPI, 2020). Dette er en veileder for å vurdere elevers utvikling gjennom sosiale, emosjonelle og læringsstandarder satt av skolen. Her tematiserer myndighetene hvilke verdier de håper elevene utvikler. Dokumentet er lovpålagt å følge.

[3] *Anti-radikaliseringerveileder*: For å tematisere hvordan lærere og skolen skulle motvirke radikaliserings, ble *Preventing violent extremism in schools*, utgitt av FBI, brukt (Office of Partner Engagement, 2016). Washington har ikke sin egen veileder for å motvirke radikaliserings, men analysen valgte et statlig dokument som alle delstatene bør følge. Dette

gjelder for hele USA. Dokumentet er ikke direkte lovpålagt å følge, men gir viktig støtte til lærerne.

3.3 Valg av analysemetodikk

For å svare på problemstillingen gjennomførte jeg en induktiv analyse av de utvalgte dokumentene. Denne fremgangsmåten valgte jeg fordi den har en åpen fremgangsmåte å analysere på. En induktiv fremgangsmåte går fra å analysere empiri til å få et teoretisk resultat. Dette teoretiske resultatet vil deretter bli delt inn i ulike tema og kategorier jeg mener passer sammen, i kodegrupper. Her vil jeg, så godt som jeg klarer, møte empirien med et så åpent sinn som mulig, prøve å legge fra meg antagelser og fordommer jeg har fra før av. Basert på analysen av empirien, vil dette danne et teorigrunnlag for drøftingen. En induktiv fremgangsmåte peker Postholm og Jakobsen på som å være nærmest umulig siden vi aldri kan legge fra oss tidligere observasjoner eller «før-dommer», men er noe en bør prøve å oppnå på best mulig måte (2018, s. 101–102). Jeg valgte en induktiv fremgangsmåte for at analysen min skulle ha et så lite preg av egne tanker og forhåndsbestemte antagelser. Resultatet vil derfor få et mer nøytralt og objektivt resultat, og mer interessant for meg også. Her vurderte jeg en deduktiv fremgangsmåte. Da hadde jeg hatt forhåndsdefinerte kategorier og et rammeverk for å analysere dokumentet etter. Dette ble nedprioritert siden jeg tror det har et større preg av «før-dommer» og egne tanker enn det den induktive har (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101–102).

3.3.1 Overordnet for analysen

For å gjennomføre dokumentanalysen bygde den seg på Aksel Tjoras oppdeling av hva han kaller en stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) (2021, s. 20–21). Prosessen går fra generering av empirisk data, bearbeide rådata, koding, kategorisering, utvikling av konsepter, diskusjon av konsepter og teori. Den kan både brukes til en induktiv og deduktiv fremgangsmåte, hvor en starter fra motsatt ende for hver metode. Oppgaven brukte som sagt, en induktiv fremgangsmåte. Her vil en arbeide seg fra rådata til teori i etapper. Metoden kan gi inntrykk at forskningsprosessen er en fullstendig lineær prosess, det vil det nødvendigvis ikke være. Det var derimot et godt utgangspunkt for strukturering av analysen og skape en stegvis fremgangsmåte å basere seg på (Tjora, 2021, s. 20–21). Jeg gjennomførte den samme prosessen for alle av dokumentene i analysen. Hvert av disse stegene i prosessen blir vektlagt senere i delkapitlet. Resultatet i form av kodegruppene, kan du lese i *appendiks 2*.

De første to stegene i SDI-metoden har jeg allerede forklart fremgangsmåten på, men jeg vil gi en kjapp oppsummering. Det første steget omfattet generering av empirisk data. Dette ble gjennomført og tematisert under 3.2.2, Kategorisering av dokumenter. Her ble det presentert hvilke dokumenter oppgaven baserte seg på, de ulike kriteriene for å velge ut et relevant dokument. Det andre steget i SDI-metoden omfattet å bearbeide rådataen. Dette var det første møtet med teksten hvor jeg bearbeidde hvilke deler av dokumentet som var relevant å analysere. Dette tok også utgangspunkt i kriterier jeg presenterte i delkapittel 3.2.3, utvalg av dokumenter. Her måtte jeg velge ut deler av dokumentet som ikke er relevant, som læreplan for engelsk eller læringsmål for elever i fjerde klasse. Dette skapte grunnlaget for kodingen av dokumentene, de neste steget i SDI-metoden.

3.3.2 Empirinær koding

Hva er empirinær koding? «A code in qualitative inquiry is most often a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data» (Saldaña, 2013, s. 3). En kode i denne konteksten, vil være form for en oppsummering av en større porsjon data. En skal trekke ut det viktigste fra en eller flere setninger, selve essensen. Dette gjelder også visuell data som figurer, bilder eller andre illustrasjoner. Empirinær koding vil derfor være aktiviteten hvor en trekker ut det viktigste fra empirien en skal analysere. Dette kan være påvirket av subjektivitet siden forskjellige mennesker kan tolke en setning ulikt. Hver person har ulike relasjoner og assosiasjoner til det samme ordet. Dersom noen leser eller hører ordet *kiwi*, kan en tenke på minst fire forskjellige assosiasjoner. Kiwi kan stå for en butikk-kjede, en frukt, en fugl og en person som kommer fra New Zealand. På samme måte kan noen tolke betydningen av en setning på forskjellige måter (Merriam-webster, 2023). Dette er kanskje et ekstremt eksempel, men illustrerer tolkningsrom for ulike ord og setninger for forskjellige personer. En fallgruve for empirinær koding kan være at jeg som er født og oppvokst i Norge, kan tolke engelske ord eller uttrykk annenledes enn noen som kommer fra England eller USA.

Før jeg presenterer hvordan kodeprosessen foregikk videre, vil jeg presentere kritikk for koding som metode. Som jeg nevnte i forrige avsnitt, vil kodingen være påvirkning av subjektiv tolking av en tekst. Denne subjektive tolkingen mener noen vil være påvirket i for stor grad av egne interesser og bakgrunn (Saldaña, 2013, s. 38). Dette kan bli oppfattet som en selvmotsigelse siden målet er å være objektiv i analysen. En kan derfor tenke seg at en tolker og koder ulike

utsagn ned til hva en selv vil eller tror essensen er. Handlingen i seg selv vil for noen stride mot objektiviteten en prøver å oppnå. Her argumenterer Johnny Saldaña (2013, s. 38) for at hver tolkning og koding har som mål å være objektiv, ikke at det nødvendigvis er det. Vi tolker informasjon på bakgrunn av vår egen forståelse av den. Ingen kvalitative metoder klarer å oppnå 100% objektivitet. Jeg som lærerstudent, vil tolke dokumentene annenledes enn en sosiolog, selv om begge prøver å være objektiv. En annen kritikk mot koding er hvor mange ganger et ord, setning eller tema blir nevnt ikke nødvendigvis er en korrelasjon til viktigheten av det. Dette er sant, men målet med å presentere hvor mange koder en kodegruppe har er for å se etter ulike mønstre og skape undring, ikke for å rangere viktighetsgraden eller signifikansen av den. Å telle er lett, men å tenke og undre over resultatet er vanskeligere (Saldaña, 2013, s. 38–40).

Målet med empirinær koding var tredelt: «(1) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, (2) å redusere materialets volum, og sist, men ikke minst (3) å legge til rette for idegenerering av basis av detaljer i empirien» (Tjora, 2021, s. 218). Målet med denne tredelingen var å gjøre det lettere å fokusere på én ting om gangen. Her ble én og én setning lest, hver for seg. Hva var essensen her? Her trakk jeg kun ut setninger og ord som var relevant for analysen, dette reduserer mengden av data å forholde seg til. Dette skapte grunnlaget for å danne kodegrupper og konsepter senere i analysen. Tilnærmingen var for å forhindre at jeg lot mine egne forventninger og magefølelse påvirke analysen. Siden jeg kun konsentrerte meg om hver setning for seg selv, unngikk jeg forhåpentligvis å forhaste meg til en konklusjon før kodingen var ferdig (Tjora, 2021, s. 217–218).

Jeg analyserte og kodet på setningsnivå. Siden demokratisk beredskap dekker et stort mangfold av kompetanse, kan en argumentere for at mange forskjellige setninger kan direkte eller indirekte være relevant for oppgaven. Her var det derfor viktig å være konsekvent over hvilke setninger som var relevant og ikke, spesielt på tvers av land og språk. Dersom jeg ikke var konsekvent, ville analysen ha fått et dårligere grunnlag. For hver setning som var relevant for tematikken, ble den lagt inn i et dokument, hvor setningene ble notert ned i kronologisk rekkefølge. Setninger eller fraser jeg synes virket relevante, brukte ofte innfødte begreper som utgangspunkt for koden. Dette vil si at koden baserte seg ofte på hva som står i selve setningen, ofte ord for ord. Ved å gjøre det på denne måten, ville jeg slippe å ta mange subjektive tolkinger for hver setning. En bevarer den empiriske rådataen videre uten å miste noe. Dette kan gjøre at en danner mange koder som ikke ligner på hverandre, men kanskje utforsker samme tema. Noen vil nok se på dette som negativt, men en vil uansett samle mange av kodene som ligner på

hverandre i neste fase i SDI-metoden, kodegruppering (Tjora, 2021, s. 220). Dette er et annet argument for at antallet på koder i en kodegruppe ikke resulterer i større viktighetsgrad. Her vurderte jeg å bruke nvivo, et digitalt kodesorteringsprogram, for å organisere kodene (Lumivero, u.å.). Dette passer ikke så godt for denne metoden siden de ble så mange forskjellige koder, erfarte jeg.

Selv om jeg analyserte dokumentene induktivt, kunne hvilke fraser, setninger eller ord som jeg så på som relevant for problemstillingen min, være påvirket av egen tolking. For noen vil en setning være relevant, mens for meg ikke – eller omvendt. Relevante ord var knytt til de ulike kompetansene innenfor demokratisk beredskap eller arbeid mot radikaliserings. Jeg kan ikke grunngi alle de ulike valgene jeg tok under denne prosessen, men jeg kan gi et eksempel for å illustrere et slikt dilemma. Setningen «care should be taken to explore the relationship between state and religious law» er hentet fra *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools* (Department of education, 2014a, s. 4). Dette vil jeg relatere til å være relevant for demokratisk beredskap i form av kunnskap om demokrati. Jeg vil argumentere for at denne setningen er relevant for å forstå hvordan lover i et demokrati er strukturert. Hva er en lov for et land og en lov i en religiøs kontekst? Gjennom undervisning om dette læringsmålet, vil en utvikle demokratisk beredskap. Her kan noen, som sagt, tolke dette på en annen måte enn det jeg gjorde. En kan argumentere for at det ikke er en klar nok kobling til kunnskap om demokrati eller demokratisk beredskap. Her vil jeg derimot argumentere for at sluttproduktet uansett styrker kompetansen kunnskap om demokrati.

3.3 3 Gruppering av koder

Kodegrupperingens mål var å gruppere et stort antall koder ned tematisk, dette formet en struktur for analysen. «You use classification reasoning plus your tacit and intuitive senses to determine which data “look alike” and “feel alike” when grouping them together» (Saldaña, 2013, s. 9). Her ble ulike koder med en eller flere sammenhenger med hverandre gruppert sammen. Kodene som ikke hadde noen koblinger til noen andre, ble satt i en restgruppe, ofte irrelevante for de andre kodene eller oppgaven. Målet var at hver gruppe hadde en fellesnevner eller en indre konsistens til de andre kodene. Det andre målet var at kodegruppen skilte seg tydelig tematisk ut fra de andre gruppene. Her gjennomførte jeg en grupperingstest for hver kode. Har det en naturlig tilkobling til en eksisterende kodegruppe eller må jeg skape en ny? Ifølge Aksel Tjora (2021, s. 229–232) er en tommelfingerregel at en sitter igjen med 3-5

relevante kodegrupper, dette kan selvfølgelig variere. Disse grupperingene vil være utgangspunktet for å utvikle konsepter og tema i analysen. Uten en tydelig kodegrupperingsprosess, hadde gruppene ikke hatt en tydelig funksjon eller til hjelp for oppgaven.

3.3.4 Konsepter

De siste stegene i SDI-metoden er utvikling og diskutering av konsepter. Her har jeg valgt å kombinere disse to sammen til ett delkapittel. Dette stadiet baserte seg på kodegrupperingene fra det forrige avsnittet. Målet med denne delen av SDI-modellen var å spørre meg selv: hva er det dette handler om? Kan de forskjellige kodegruppene si noe om en felles tematikk? «Verken induksjon eller deduksjon er spesielt kreative prosesser, siden de ikke leder til nye teorier. Konseptutvikling, derimot, krever at vi beveger oss vekk fra forutinntatte meninger og søker etter ny innsikt i det vi forsøker å forstå» (Tjora, 2021, s. 247). SDI-modellen som jeg fulgte frem til dette punktet, hadde som mål å forholde seg så objektiv som mulig til dataen. Her har vi et lite skifte i denne tankegangen. Konseptene tar utgangspunkt i kodegruppene. Denne prosessen er i stor grad basert på kreativitet eller subjektivitet. Jeg måtte derfor prøve å se etter koblinger mellom kodegruppene gjennom et litt mer kreativt filter. Her gikk jeg gjennom de ulike kodegruppene flere ganger for å se etter underliggende tema og koblinger mellom dem.

3.4 Teoriutvikling

Ordet teori er litt utfordrende å definere. «[...] et annet syn sier at en teori simpelthen er en måte å forstå noe på, som jo er i samsvar med den hverdagslige frasen å «ha en teori» om noe» (Tjora, 2021, s. 249). For oppgaven vil dette bli fremmet gjennom å koble funnene til kunnskapsgrunnlaget. Er det noe funnene mine kan bygge på fra kunnskapsgrunnlaget? Funnene kan derfor bidra til at vi tilegner oss ny kunnskap om et felt. Vi kan få oss en ny «teori om noe» basert på det vi vil presentere i drøftingen.

4. Funn og analyse

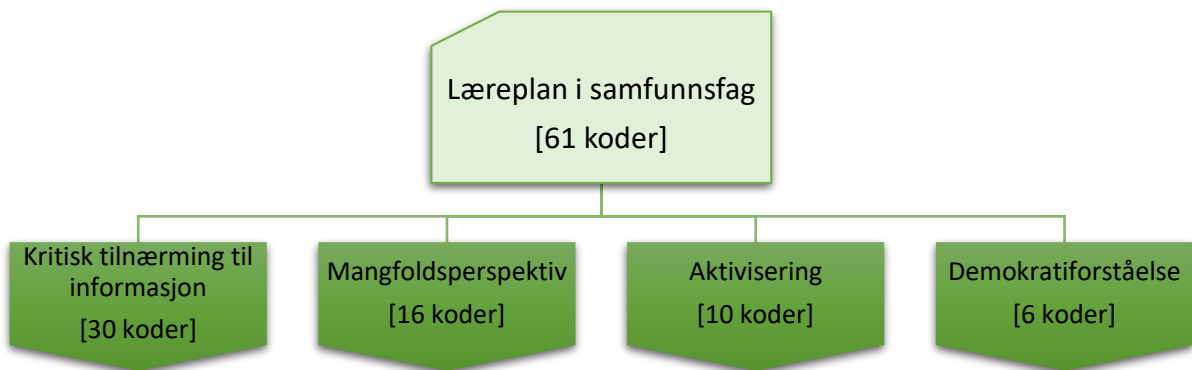
I metodekapittelet ble det presentert hvordan jeg har brukt SDI-tilnærmingen for å analysere dokumentene. Funnene i dette kapittelet er resultatet fra denne fremgangsmåten. Da jeg analyserte dokumentene, så jeg etter hvordan hvert dokument vektlegger demokratisk beredskap i en eller annen form. Struktureringen videre er først basert på at hvert land har sitt eget kapittel, deretter en underoverskrift for hver av kategoriene som presentert i 3.2.2, Kategorisering av dokumenter: [1] *læreplan i samfunnsfag*, [2] *danningsdokument* og [3] *anti-radikaliseringsveileder*. Struktureringen ble valgt for å se hvordan ulike kodegrupper kommer frem i de ulike dokumentene, også internt i det samme landet. Refleksjon mellom dokumenter i samme land er ikke et hovedtema, men er interessant, og det virket som det beste og strukturerte fremgangsmåten å gjøre det på. For å fremme viktige funn vil betydningsfulle koder bli presentert fra ulike kodegrupper. Det vil også bli gjort en naturlig oppsummering av andre koder som en finner i kodegruppen, men som ikke blir direkte sitert med tanke på effektivitet og ordkrav. For hvert dokument vil jeg illustrere kodegruppene gjennom egenproduserte figurer. Dette gjør det mer strukturert og spennende å lese, etter min mening. I slutten av hvert land vil det være en oppsummering av hovedtrekk og konsepter for hele landet, en oppsummering av tema på tvers av kodegrupper og dokumentene. Disse kodegruppene vil danne et konsept over hva de sier som en helhet for landet. Dette vil være viktig for neste del av oppgaven, drøftingen. I den delen av oppgaven vil funnene bli vurdert i støtte av kunnskapsgrunnlaget. Oppfyller landene de forskjellige kompetansene i demokratisk beredskap? Har de en annen fremgangsmåte? Hvilke forskjeller er det mellom landene?

4.1 Norge

I denne delen vil funnene fra de norske dokumentene bli presentert. Til slutt vil de ulike funnene og konseptene bli oppsummert.

4.1.1 Læreplan i samfunnsfag – læreplan i samfunnsfag

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene for dokumentet *læreplan i samfunnsfag* i kategorien med samme navn (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Etter den empirinære kodingen, kom det tydelig ut fire distinkte kodegrupper: *kritisk tilnærming til informasjon*, *mangfoldsperspektiv*, *aktivisering* og *demokratiforståelse*.



Figur 1: Læreplan i samfunnsfag

Kritisk tilnærming til informasjon – 30 koder

Den første kodegruppen som jeg vil trekke frem, er *kritisk tilnærming til informasjon*. Her var det 30 koder, men, som sagt tidligere, er ikke dette en indikator for at tema er viktigere enn andre i dokumentet. Det kan derimot gi en pekepinner over at emnet blir tatt opp i flere kontekster. En fellesnevner for denne kodegruppen er hvordan elevene skal lære seg å vurdere informasjon med et kritisk blikk. «vurdere om kildene er pålitelige og relevante» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Denne koden representerer flere andre koder som omhandler samme område. Elevene skal opparbeide seg kompetanse de kan bruke for å vurdere ulike kilder og ytringer. De skal aktivt søke og velge ut informasjon, deretter vurdere hvilke faktorer som kan påvirke informasjonen som blir presentert. Slike kilder peker dokumentet og koder på er andre medelever, historiske, geografiske eller samfunnskunnskaplige kilder til kunnskap. Kodene vinkler at dette skal utvikle individuelle ferdigheter, delvis sammen med andre. De skal lære seg å lytte og vurdere hva medelevene sier, deretter argumentere for sine egne meninger.

Mangfoldsperspektiv – 16 koder

Den andre kodegruppen som kom frem under analysen, var *mangfoldsperspektiv*. Kodegruppen hadde en rød tråd som vektlegger hvordan en skal forholde seg til andre på skolen eller i samfunnet. «Faget skal også bidra til å skape forståelse, respekt og toleranse for mangfold og andres verdier og livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4). Denne koden oppsummerer det på en god måte. Gjennom faget skal elevene lære seg å leve og samhandle i et mangfoldig samfunn. De skal forstå at vi lever i et samfunn med mange forskjellige tanker og levemåter. Å lære seg å respektere og tolerere at andre er annendeles enn seg selv er viktig. Et gjennomgående

tema er å bli bevisst over forholdet mellom majoritets- og minoritetsperspektiver. Dette skal bli gjort gjennom å arbeide med konsekvenser av Holocaust, 22. juli-terrorhandlingene, folkemord og brudd på menneskerettigheter. Målet er å danne seg empati gjennom et arbeid med dette.

Aktivering – 10 koder

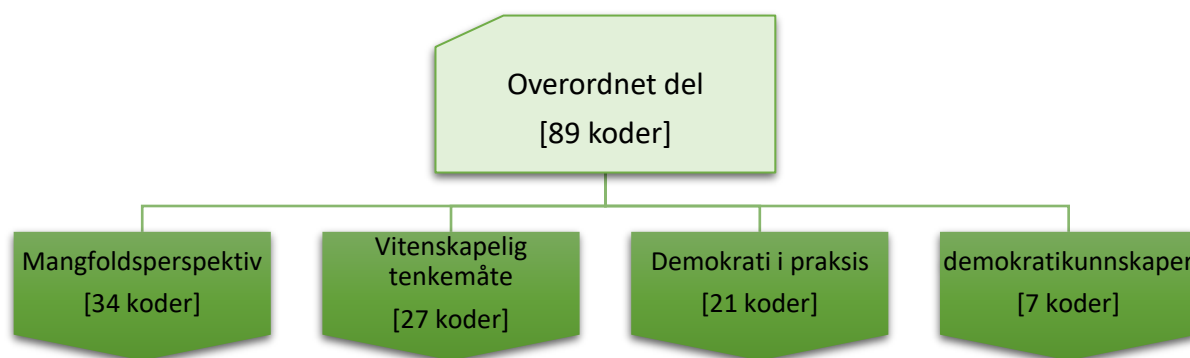
Aktivering var den tredje kodegruppen som kom frem. Kodegruppen vektla at lærerne skal legge til rette for at elevene skal bli aktivisert til å delta i undervisning. «nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkende og -skapende alene og sammen med andre både i og utenfor klasserommet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Deltagelsen skal være gjennom å medvirke hvordan undervisning blir gjennomført, men også at undervisning bidrar til at en blir deltakende og engasjert. Aktiviseringen skal bidra til at en får erfaringer med å påvirke noe rundt seg. Dette vil gi erfaringer som er viktige å ha i et demokrati. En annen relevant kode peker også på dette. «erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). At en elev kan påvirke miljøet rundt seg, vil også legge til rette for at elevene får erfaringer med demokratiske prosesser. Dette skal lærerne legge til rette for.

Demokratiforståelse – 6 koder

Den siste kodegruppen for dokumentet er *demokratiforståelse*. Her var det kun 6 koder. Disse kodene tar opp at elevene skal utvikle en forståelse og bevissthet over hvordan et godt demokrati skal være. Her blir det fremmet å tilegne seg kunnskap om demokratiet. «utvikler kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4). Denne kunnskapen er bygd på å tilegne seg innsikt i hvordan demokratiske prosesser blir ført. Hvordan fungerer et demokrati og hva er de ulike rollene? Hvordan fungerer det norske politiske systemet? De skal, basert på dette grunnlaget, reflektere rundt hvem som har makt i samfunnet. Hvilken rolle har borgerne i et samfunn i kontrast til andre aktører.

4.1.2 Overordnet del – Danningsdokument

Den andre kategorien hvert land måtte fylle, var danning. Her vil dokumentet *overordnet del* representere dette i den norske konteksten (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kodegrupper fra dette dokumentet er: *mangfoldsperspektiv*, *vitenskapelig tenkemåte*, *demokrati i praksis* og *demokratikunnskaper*.



Figur 2: Overordnet del

Mangfoldsperspektiv – 34 koder

Denne kodegruppen var også sentral i forrige dokument, men som hadde et større og tydeligere fokus på i dette dokumentet. I kodegruppen er å gi rom for mangfold sentralt. Elevene skal lære seg å arbeide sammen med andre, ta etiske vurderinger og respektere andre. «Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). Gjennom dokumentet og undervisning skal elevene utvikle seg til å bli gode medmennesker gjennom å være på skolen. Her skal de tilegne seg verdier og holdninger som bygger på å respektere andre. Noe sentralt som blir trukket frem for å bygge dette, er å få innsikt i samisk historie, rettigheter og samfunnsliv. Skolen skal legge til rette for at dette skal skje ved å skape rom for mangfold og et trygt fellesskap, hvor alle har en plass. Gjennom å være på skolen, skal elevene lære seg å stå opp mot respektløse og hatefulle ytringer og løse konflikter på en fredelig måte.

Vitenskapelig tenkemåte – 27 koder

Denne kodegruppen har en mer generell tilnærming. Den ligner på kodegruppen kritisk tenkning fra læreplanen i samfunnsfag, men skiller seg fortsatt ut. Elevene skal lære seg å tenke på en vitenskapelig måte. Her blir det vektlagt at elevene skal bli kritisk tenkende individer. «etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6). Elevene skal danne seg en vitenskapelig fremgangsmåte for å møte informasjon på. Dette omfatter ikke kun å utføre kildekritikk, men å møte informasjon med et åpent sinn, å være bevisst over at egne erfaringer, standpunkter og tanker kan være ufullstendige eller feil. En skal derfor ha kompetansen til å forandre mening forankret i ny informasjon.

Demokrati i praksis – 21 koder

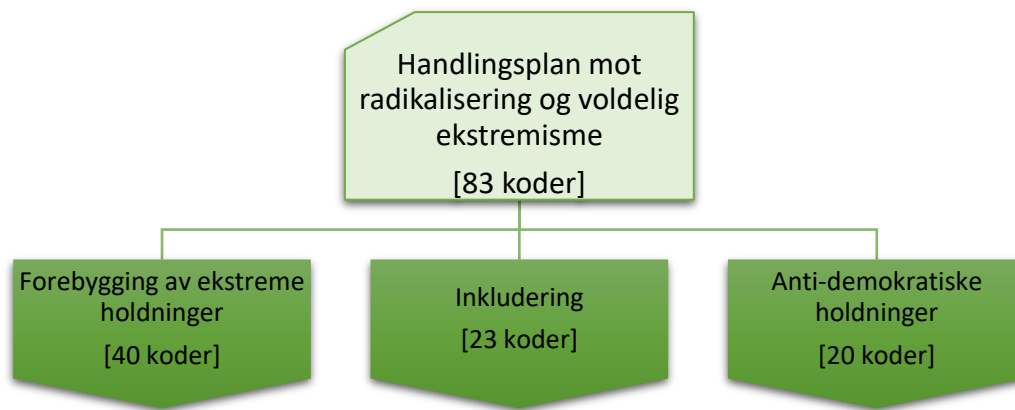
Den tredje kodegruppen for dokumentet, tematiserer *demokrati i praksis*. Skolen og undervisning skal legge til rette for at elevene erfarer demokrati i praksis. «erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8). Hva som blir kategorisert som «former for demokratisk deltakelse» er litt åpent, men elevråd blir fremmet som en mulighet. Andre fremgangsmåter for å oppnå dette målet er å tilrettelegge for politisk deltakelse og aktivt medborgerskap. Gjennom å få erfaringer med dette, er målet at en utvikler evnen til medbestemmelse og medansvar, viktige demokratiske prinsipper. Dette vil gi elevene erfaringer med å påvirke og delta i demokratiske prosesser.

Demokratikunnskaper – 7 koder

Den siste kodegruppen handler om at elevene skal bli bevisst over hva et demokrati er. Kodegruppen vektlegger å danne seg kunnskaper om demokrati. «Gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13). Fokuset er på å lære om hvordan lover og regler i et demokrati fungerer. Hvordan styres et samfunn, hvilke demokratiske spilleregler gjelder, og hva er rettsstatens rolle og fundament i et demokrati? Hvilke forutsetninger skal til for at et demokrati skal overleve? Gjennom å være på skolen, skal elevene lære seg hvordan et demokratisk samfunn begrunner og tar valg. Skolen skal fremme oppslutning om disse demokratiske verdiene og fremme demokrati som en styreform.

4.1.3 Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme – Anti-radikaliseringssveileder

Det siste dokumentet skal fylle anti-radikaliseringssveileder-kategorien. Her blir *handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* brukt (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Her kom det frem tre kodegrupper: *forebygging av ekstreme holdninger, inkludering og anti-demokratiske holdninger*.



Figur 3: Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme

Forebygging av ekstreme holdninger – 40 koder

Codegruppen tematiserer ulike fremgangsmåter en skal vektlegge for å motvirke at individer danner seg ekstreme holdninger. Denne kodegruppen inneholder noen fremgangsmåter for å motarbeide at noen blir radikalisert eller danner seg udemokratiske holdninger. «deltakelse og kritisk tenkning gir den beste forebyggingen av holdninger som truer demokratiet» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 37). At en utvikler kritisk tenkning er noe som blir trukket frem som en viktig faktor for å motvirke ekstremisme. Dette støtter også flere andre koder i dokumentet. Her blir arbeid med kritisk tenkning knytt til å hva en kan finne på Internettet fremmet. Internett kan være en arena for radikaliserings, men å utvikle kritisk tenkning kan motvirke at en faller for misledende retorikk eller blir radikalisert. Å oppføre seg etisk og med demokratiske holdninger blir også trukket frem som viktige egenskaper. Dette kan bli oppnådd gjennom å arbeide med undervisning om 22.juli og personlige fortellinger knytt til det.

Det andre temaet som er sentralt her er hvordan samarbeid og koordinering mellom ulike sektorer er viktig. «bevisst innsats mot ulike miljøer og med vekt på kunnskap, tidlig forebygging og samarbeid mellom ulike sektorer» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 2). Koordinering og deling av kunnskap med andre sektorer blir fremmet som et viktig tiltak for å forebygge radikaliserings. Skolen og myndighetene skal ha et tett forhold i form av å utvikle støtteressurser og sette i gang tidlige tiltak som kan styre elevene i rett retning igjen.

Inkludering – 23 koder

Inkludering er en annen kodegruppe som hadde et godt grunnlag i seg. Gjennom dokumentet blir viktigheten av å skape et godt fellesskap for å motvirke radikaliserings fremmet. «demokratisk og inkluderende skole kan være helt avgjørende for god forebygging mot

radikalisering og voldelig ekstremisme» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 38). Gjennom at en inkluderer elevene i ulike aktiviteter, også gjennom undervisning, skal dette forhindre at en faller utenfor felleskapet. Her blir mestring, medvirkning og utvikling sentralt. Videre blir deltaking i organisert fritidsaktivitet, uavhengig av økonomi og kunnskap, en viktig faktor.

Anti-demokratiske holdninger – 20 koder

Den siste kodegruppen tematiserer hvordan *anti-demokratiske holdninger* er en trussel mot demokratiet vårt. «høyreekstreme og innvandringsfiendtlige holdninger» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 9). I dette dokumentet blir anti-demokratiske holdninger sett på som en trussel mot demokratiske prinsipper og holdninger. Holdninger som blir pekt på som farlige er innvandringsfiendtlige, anti-religiøse og anti-demokratiske. Her blir også fiendtlige holdninger og bruk av vold for å oppnå politiske mål fremmet som en trussel. Slikt kan bidra til at en utvikler terrorfrykt i et demokratisk samfunn, noe som kan gjøre stor skade i seg selv.

4.1.4 Oppsummering av dokumentene

De to første dokumentene fokuserte i nokså stor grad på lik tematikk, men vektlagt på forskjellige måter. Her har anti-radikaliseringsveilederen overlappinger på flere kodegrupper. Samlet sett ble det 234 koder. Det kom frem tre konsepter som var gjennomgående i dokumentene: *Kritisk tenkning*, *fellesskapsfølelse* og *demokratideltaking*.

Kritisk tenkning

Et tema som er gjennomgående i alle dokumentene er å danne seg en vitenskapelig tankemåte når en møter på ny informasjon. Evnen til å tilegne seg dette, blir gitt en tydelig vektlegging på i alle tre av dokumentene. Der læreplanen i samfunnsfag konsentrerer seg i stor grad på evnen til å ha en kritisk tilnærming til informasjon i form av kildekritikk, har den overordnede delen et fokus på at elevene skal danne seg en vitenskapelig tenkemåte. Kjernen til disse to er å ha en kritisk tilnærming til informasjon, men at en er åpen for å skifte mening dersom informasjonen er troverdig.

Fellesskapsfølelse

Det andre sentrale temaet, eller konseptet, er å lære seg å leve sammen med andre. Både læreplanen i samfunnsfag og danningsdokumentet har kodegruppen mangfoldsperspektiv i seg,

mens anti-radikaliseringssveilederen vektla det gjennom kodegruppene inkludering og forebygging av ekstreme holdninger. I denne kodegruppen var evnen til å forstå at vi lever sammen med personer med andre perspektiv, holdninger, bakgrunn eller kultur enn seg selv viktig. En må derfor lære seg å respektere og leve i dette mangfoldet. Verdier en skal lære seg er blant annet empati til andre gjennom å arbeide i felleskap. Her blir å arbeide med terrorhandlinger eller folkemord en fremgangsmåte. De skal også lære seg å konfrontere diskriminering og hatefulle ytringer på en fredfull tilnærming. Gjennom et slikt arbeid, er målet å utvikle demokratiske holdninger som en behøver for å delta i samfunnet. Noe mangfoldsperspektivet og inkludering tematiserte i stor grad er å være en del av et fellesskap og føle på tilhørighet er en viktig del av å motvirke radikaliserings. Skolen har som rolle å tilrettelegge for at alle elever har et trygt og godt miljø å komme til.

Demokratideltaking

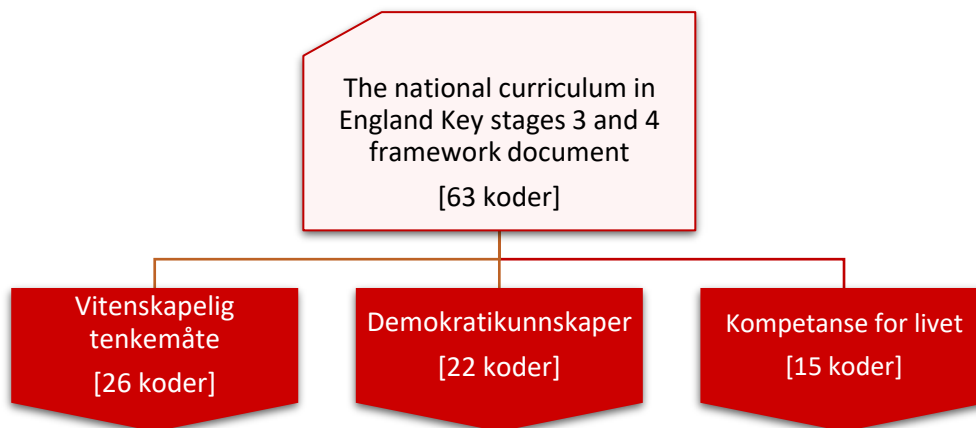
Elevene skal, gjennom skolen, erfare å ta demokratiske beslutninger. De to første dokumentene tematiserte det gjennom to nokså like kodegrupper. Her var det størst fokus på deltakelse enn demokratikunnskaper. Deltaking kommer frem gjennom at elevene skal føle å delta i demokratiske prosesser. Dette skal skje gjennom å påvirke egen undervisning og delta på elevråd. Konseptet baserer seg på å forstå hvordan demokrati, lover og regler, demokratiske spilleregler og demokratiske prosesser blir gjennomført. Elevene skal tilegne seg erfaringer med dette i praksis gjennom undervisning.

4.2 England

I følgende del vil jeg presentere funnene fra de engelske dokumentene. Her har vi igjen de tre kategoriene, læreplan, danning og anti-radikaliseringssdokument, ett dokument i hver unntatt danning – der har vi to dokumenter.

4.2.1 The national curriculum – læreplan i samfunnsfag

The national curriculum har deler som går under læreplan i samfunnsfag. Som spesifisert i metodedelene, tok analysen kun utgangspunkt i relevante deler av dokumentet. Her ble Innledning og læreplanen for faget *Citizenship* trukket ut (Department of education, 2014b). Her ble det produsert tre kodegrupper: *Vitenskapelig tenkemåte*, *demokratikunnskaper* og *kompetanse for livet*.



Figur 4: The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework documents

Vitenskapelig tenkemåte – 26 koder

Denne kodegruppen tematiserer i stor grad at elevene må lære seg å tenke på en vitenskapelig måte. «develop their understanding through speculating, hypothesizing and exploring ideas» (Department of education, 2014b, s. 10). Læreplanen konkretiserer at elevene skal utvikle ett tankesett som gjør at de kan møte informasjon på en kritisk og analyserende måte. Denne fremgangsmåten innebærer at en bruker ulike kilder og informasjon for å veie opp mot hverandre. En skal basert på dette, ta et reflektert og gjennomtenkt valg over hvilke tekster en kan stole på, og danne seg en mening grunnlagt i det. For å finne ulike kilder til informasjon, må elevene bruke flere strategier og metoder for å granske kilder. Videre skal elevene lære seg å presentere egne meninger forankret i et godt kildegrunnlag. De skal også lære å høre og respektere andres meninger. Samlet sett skal dette bygge mot å lære seg å ha debatter rundt ulike tema, støttet på et godt kildegrunnlag.

Demokratikunnskaper – 22 koder

De ulike formene for demokratikunnskaper elevene skal lære seg blir vektlagt i stor grad. I læreplanen vil denne koden representere målet på en god måte: «foster pupils' keen awareness and understanding of democracy, government and how laws are made and upheld» (Department of education, 2014b, s. 82). Elevene skal danne seg en forståing over hvordan et demokrati og myndighetene fungerer. De skal forstå hvordan lover og regler blir skapt og deretter håndhevet av politiet. Dette tankesettet er noe som går igjen i flere andre koder. Det blir vektlagt i stor grad å vite de ulike rollene i et demokratisk samfunn. Hvilken rolle har en borger? Hvilken rolle har myndighetene? Her blir også monarkiets rolle sentralt. Dette skal elevene reflektere rundt,

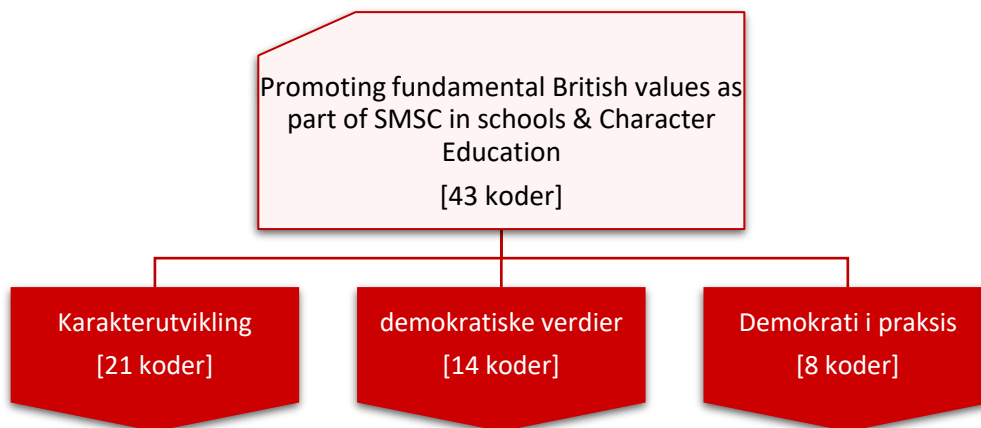
forstå hvordan disse, og andre, roller spiller en viktig del av et demokrati. Hvordan fungerer andre styreformer annenledes ett demokratisk ett? For å belyse dette blir pressefrihet og menneskerettigheter brukt som utgangspunkt. Denne kodegruppen baserer seg i stor grad på at elevene skal tilegne seg kunnskap om ulike demokratiske prosesser eller roller i samfunnet. De skal forstå hvordan en fremmer forandringer gjennom demokratiske tankeganger og ferdigheter.

Kompetanse for livet – 15 koder

Den siste kodegruppen i dette dokumentet, omfatter kompetanse for livet. Her tematiserer læreplanen at et viktig mål med skolen er å forberede elevene for en hverdag i samfunnet. Både til, under og etter skolegang. «prepares pupils at the school for the opportunities, responsibilities and experiences of life» (Department of education, 2014b, s. 4). Elevene skal få utvikle nødvendig kompetanse og ferdigheter for å takle ulike utfordringer og problemstillinger de kan møte på i løpet av livet. De ulike kodene presenterer dette gjennom å tilegne seg sosiale ferdigheter de kan bruke for å samhandle med andre mennesker i samfunnet, familie og venner. Dette skal være nyttig for å samarbeide med andre medborgere og lære seg å løse problemer i et fellesskap. Flere av disse kompetansene for livet bygger mot å gjøre veldedighetsarbeid i samfunnet. Det blir presentert som et samfunnsborgerlig ansvar.

4.2.2 Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools & Character Education – dannelsesdokument

I denne delen tar vi utgangspunkt i to dokumenter for å fylle kategorien dannelse. Dokumentene er *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools* (Department of education, 2014a) og *Character Education* (Department of education, 2019). Her kom det frem tre kodegrupper: *karakterutvikling, demokratiske verdier og demokrati i praksis*.



Figur 5: Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools & Character Education

Karakterutvikling – 21 koder

Et gjennomgående tema er *karakterutvikling*. «promote the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and of society» (Department of education, 2014a, s. 3). For å bli gode samfunnsborgere skal hver elev tilegne seg demokratiske verdier. Dokumentene understreker at disse verdiene inkluderer moralske og sosiale ferdigheter som toleranse, respekt for andre, mot og generøsitet i samspill med andre i samfunnet. Slike verdier skal være til hjelp når en samhandler med venner, familie eller andre en møter på. Skolens rolle i dette vil være å fremme et godt fellesskap som elevene kan utvikle seg i. «strong sense of shared identity and belonging» (Department of education, 2019, s. 8). Dette fellesskapet skal gi en følelse av tilhørighet. Det skal være inkluderende for flere forskjellige identiteter fra ulike bakgrunner, uansett økonomisk, religiøs eller sosial bakgrunn.

Demokratiske verdier – 14 koder

Demokratiske verdier er et tydelig budskap i de to dokumentene. Gjennom undervisning skal elevene forstå viktige demokratiske verdier England er bygd på og hvordan de ble til. Disse verdiene er alt fra hvordan lover og regler er sentralt i et demokratisk samfunn, til hvordan borgere kan påvirke forandringer i samfunnet. Noen koder tar opp å lære seg forskjellen mellom en religiøs lov og en statlig lov. Videre tematiserer kodene hvordan fundamentale britiske og demokratiske verdier bør bli promotert på en gjennomtenkt måte. En skal ha muligheten til å velge og holde på religiøs tro og delta i demokratiske prosesser samtidig. At disse verdiene blir lært bort, er noe som blir tydelig understreket. «support the rule of English civil and criminal law and schools should not teach anything that undermines it» (Department of education, 2014a, s. 4). Undervisning skal bygge opp under verdier som er viktig for samfunnet i England.

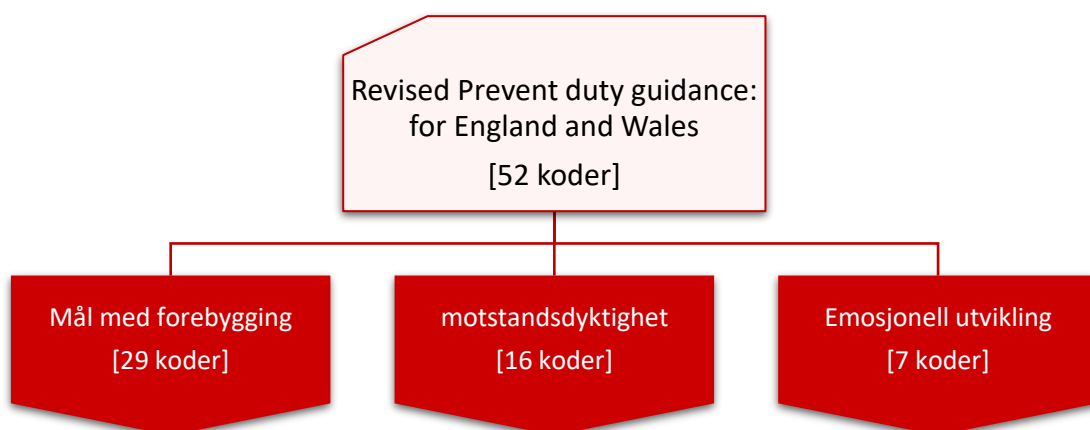
De skal bli lært opp til å følge reglene som er sentralt for demokratiske borgere. Det understrekes at en ikke må motarbeide dette på noen måte gjennom undervisning. Hva som kan bli definert som å undergrave dette, kan bli sett på som en åpen og subjektiv tolking. Samtidig som en ikke skal undergrave eller motarbeide britiske verdier, er det derimot viktig å presentere fordeler og ulemper med demokrati som styreform. Dette skal en reflektere rundt i klassen.

Demokrati i praksis – 8 koder

Den siste kodegruppen er *demokrati i praksis*. Kodene tematiserer hvordan elevene bør erfare å bli hørt på skolen. Lærerne skal tilrettelegge for at elevene får oppleve demokratiske prosesser. Dette skal bli gjort gjennom eksempelvis elevråd. Gjennom at elevene får stemme frem medelever til representanter og fremme forandringer, skal dette bidra til å danne positive erfaringer med demokratiet. Kjernen i denne kodegruppen er at skolen skal legge til rette for at hver elev har en stemme de kan bruke og bli hørt.

4.2.3 Revised Prevent duty guidance: for England and Wales – anti-radikaliseringerveileder

Det neste dokumentet for analysen er *Revised Prevent duty guidance: for England and Wales* (Home Office, 2021). Dokumentet tematiserer hvordan en skal arbeide mot radikalisering i England. Det vil derfor fylle kategorien anti-radikaliseringedokument. Her har vi tre kodegrupper: *Mål med forebygging, motstandsdyktighet og emosjonell utvikling*.



Figur 6: Revised Prevent duty guidance: for England and Wales

Mål med forebygging – 29 koder

Den andre kodegruppen omfatter *mål med forebygging*. Kodegruppen peker på ulike trusler mot demokratiet og hvorfor en må forebygge dem. «The aim of the Prevent strategy is to reduce the threat to the UK from terrorism by stopping people becoming terrorists or supporting terrorism» (Home Office, 2021, s. 5). Dette går tydelig gjennom hele dokumentet i flere koder. Det er viktig å forsvare og bevare demokratiske prinsipper som kan være under angrep fra udemokratiske holdninger og tanker. For å unngå dette blir samarbeid med foreldre, politi eller andre arenaer sentralt. En skal samarbeide, dele informasjon på tvers av institusjoner. Dette samarbeidet bygger på at en har et godt kunnskapsnivå over hvordan en motvirker radikaliseringsprosesser, spesielt i områder hvor en kan være i faresonen for å bli det.

Et viktig mål med undervisning i skolen er å fremme fundamentale britiske verdier. «providers who fail to promote the fundamental British values of democracy, the rule of law, individual liberty and mutual respect and tolerance for those with different faiths and beliefs do not receive funding from local authorities for the free early years entitlement» (Home Office, 2021, s. 18). For å motarbeide radikaliseringsprosesser skal en ikke gi anti-demokratiske holdninger en arena eller plattform på skolen. Dersom dette skjer, vil det ha konsekvenser for skolen. Andre koder tematiserer det samme. En skal ikke gi en plattform for ekstremistiske tanker og individer som kan påvirke elevene i negativ retning. Dette er noe skolen skal unngå, ifølge dokumentene. Hvor grenset går får å «fail to promote fundamental british values», er åpen for tolking.

Motstandsdyktighet – 16 koder

Den andre kodegruppen er *motstandsdyktighet*. Her er å bygge motstandsdyktighet for å unngå radikaliseringsprosesser sentralt. «children and young people can understand and discuss sensitive topics, including terrorism and the extremist ideas that are part of terrorist ideology, and learn how to challenge these ideas» (Home Office, 2021, s. 16). En fremgangsmåte som blir pekt på i dokumentet for å skape motstandsdyktighet er å forstå og diskutere rundt sensitive tema som terrorisme og ekstreme ideologier. En skal danne seg kompetanse for å stå imot slike tankesett og påvirkning. Samtidig som en skal diskutere sensitive tema, blir det vektlagt å ha en trygg og sikker balanse når en ytrer politiske problemstillinger som lærer. En skal unngå at skolen begår politisk indoktrinering av elevene. Elevene skal lære seg å tenke kritisk til informasjonen en møter på, men samtidig opprettholde britiske og demokratiske verdier. Det blir også fremmet å ikke danne seg en «oss mot dem»-tankegang, det er skadelig mot demokratiske verdier. I kontrast til dette påpeker dokumentet og kodegruppen å bli oppmerksom på likheter og

forskjeller mellom mennesker, men ikke opprettholde negative holdninger og stereotyper basert på dem. Dette skal danne motstandsdyktighet for elevene.

Emosjonell utvikling – 7 koder

Den siste kodegruppen fra dokumentet, er *emosjonell utvikling*. Kodene tematiserer hvordan emosjonell utvikling er viktig for å unngå radikaliserings. Her blir det presentert at skolen bør være et trygt fellesskap for alle. «Early years providers must take action to protect children from harm and should be alert to harmful behaviour by other adults in the child's life» (Home Office, 2021, s. 15). Skolen som fellesskap skal spesielt verne elevene fra dårlige forbilder eller påvirkning. I dette fellesskapet skal en utvikle evnen til å ta moralske valg og lære seg forskjellen mellom rett og gale. Dette skal skje gjennom å samhandle med andre elever med andre verdier og synspunkt. Ifølge dokumentet vil dette være med på å skape sosial og emosjonell utvikling for elevene, i et trygt miljø.

4.2.4 Oppsummering av dokumentene

I de ulike dokumentene har vi 158 koder som tematiserer demokratisk beredskap gjennom de forskjellige kodegruppene. I de ulike kodegruppene kommer det frem tre ulike konsepter: *Demokratikunnskaper, karakterutvikling og verne demokratiske verdier*.

Demokratikunnskaper

Noe sentralt som blir vektlagt i stor grad i de engelske dokumentene, er kunnskaper om demokrati. Demokratikunnskaper blir trukket frem som en viktig del i de ulike dokumentene, spesielt fra kategoriene læreplan i samfunnsfag og danningsdokumentene. Elevene skal tilegne seg kunnskap om hvordan ulike deler av et demokrati fungerer. Hvordan har ulike roller i det engelske samfunnet ulike funksjoner? Hvilken funksjon har lover og regler i et demokratisk samfunn? Hvordan kan en bruke sin rolle som samfunnsborger til å bidra til forandringer i samfunnet gjennom å bruke de ulike demokratiske kanalene? Dette er et viktig tema i dokumentene.

Verne demokratiske verdier

Gjennom det engelske utdanningsdokumentene er det tydelig at demokratiske verdier bør vernes om. En bør alltid gjøre et arbeid for å bygge opp gode demokratiske verdier og prinsipper, ikke motarbeide dem. Skolen skal ikke gi anti-demokratiske verdier en plattform

hvor de kan skade demokratiet på noen måte. Dersom dette skjer, kan dette skape problemer for skolen. Selv om skolen skal bygge fremme demokratiske verdier i undervisningen, skal de derimot ikke begå politisk indoktrinering. Skolen skal legge til rette for å diskutere fordeler og ulemper med demokrati og andre styreformer. Det er også viktig at skolen har rom for å diskutere rundt sensitive tema som terrorisme og lignende. Her kan det oppstå noen problemstillinger. Hvor går grensen mellom å fremme og motarbeide demokratiske verdier? På den ene siden skal en ikke gi anti-demokratiske verdier en plattform, men samtidig reflektere rundt ulemper med demokrati som styreform.

Karakterutvikling

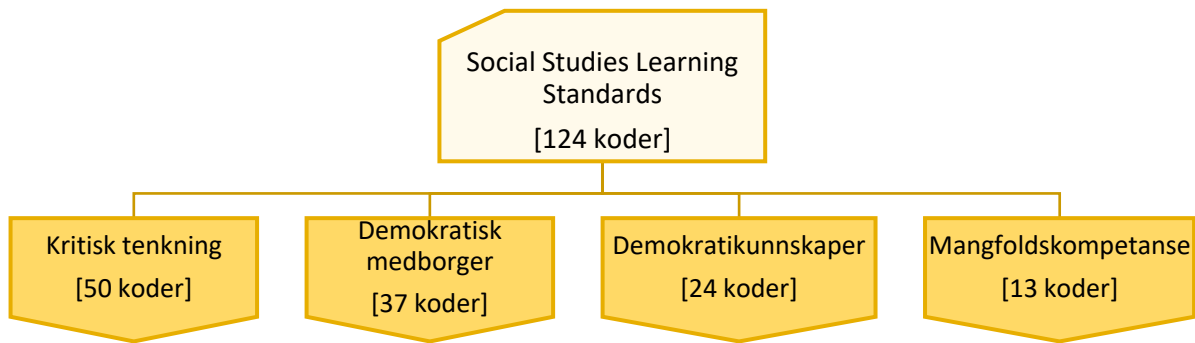
Karakterutvikling er det siste konseptet som kom tydelig frem blant alle kodegruppene. De forskjellige dokumentene har et tema om å utvikle og tilrettelegge for karakterutvikling. Elevene skal lære seg å bli gode samfunnsborgere som har demokratiske verdier. Verdiene er blant annet toleranse, respekt for andre, mot og generøsitet. Hvordan de skal danne seg slike verdier er i et trygt fellesskap med andre. Det blir også nevnt at elevene skal ha gode forbilder som de kan «speile» gode, demokratiske verdier fra. Skolen skal ikke gi en plattform til personer som ikke har slike demokratiske verdier eller er positive forbilder. Skolen skal være et trygt fellesskap hvor en kan utvikle karakteren og verdiene sine. Her kan en utvikle evnen sin til å ta gode moralske valg. Dette kan forbedre de sosiale ferdighetene en trenger for å samhandle med familie, venner og andre mennesker i samfunnet. Karakterutvikling vil forberede eleven for livet under og etter skolen.

4.3 Delstaten Washington

I denne delen vil dokumentene fra Washington bli presentert. Dette er det siste *landet* jeg analyserte.

4.3.1 Social Studies Learning Standards – Læreplan i samfunnsfag

Det første dokumentet i denne konteksten er *Social Studies Learning Standards* (OSPI, 2019). Dette dokumentet går innenfor kategorien *læreplan i samfunnsfag*. Gjennom analysen kom det frem 124 koder fordelt på fire kodegrupper: *Kritisk tenkning*, *demokratisk medborger*, *demokratikunnskaper* og *mangfoldskompetanse*.



Figur 7: Social studies learning standards

Kritisk tenkning – 56 koder

Kodegruppen med flest koder er kritisk tenkning. Gjennom de ulike kodene i dokumentet blir det vektlagt at elevene skal lære seg å stille kritiske spørsmål til informasjon en møter på. «ability to understand and apply reasoning skills; apply research; deliberate, form, and evaluate positions are important skills not only for Social Studies» (OSPI, 2019, s. 1). Koden representerer og trekker frem flere ulike ferdigheter som blir vektlagt. Gjennom å lære en vitenskapelig tankemåte og tilnærming til informasjon, er målet at en klarer å vurdere om en kan stole på informasjonen eller ikke. Målet er at elevene skal i stor grad tilegne seg og tro på informasjon som har et godt kildegrunnlag. For å komme frem til troverdig informasjon bør de lære seg å vurdere flere ulike kilder som tematiserer samme hendelse. Hvordan skiller de ulike kildene fra hverandre? Hvilke av de kan en stole på? Slike spørsmål skal bidra til at en velger ut troverdige kilder til kunnskap fra utroverdige.

Det er ikke bare kilder til informasjon de skal vurdere, men også formulere egne argumenter og meninger om en sak. Gjennom læreplanen skal de få erfaringer med å gjennomføre produktive debatter eller samtaler med andre medelever. «Construct arguments using precise and knowledgeable claims, with evidence from multiple and reliable sources» (OSPI, 2019, s. 78). Vi kan se gjennom forskjellige koder, inkludert denne, at evnen til å konstruere egne meninger og fortelle de til andre er viktig. Samtidig som at en skal dele egne meninger med andre, skal de høre hva andre har å si med et åpent sinn. Ifølge dokumentet er det viktig at en er åpen for ny informasjon. Dersom medelever deler overbevisende meninger støttet på et godt kildegrunnlag, bør en være åpen for å forandre egne tanker og meninger.

Demokratisk medborger – 31 koder

Den andre kodegruppen tematiserer hvilke kunnskaper en demokratisk samfunnsborger bør ha. Gjennom faget skal elevene tilegne seg erfaringer og ferdigheter for å bli gode samfunnsborgere. «opportunities for students to understand and experience their own power to make a positive difference through service to their communities and the world» (OSPI, 2019, s. iv). Ved å gjøre elevene bevisst over hvordan de kan skape forandringer i samfunnet, er det viktig at de får et utgangspunkt de kan bruke for dette. Utgangspunktene som blir presentert gjennom ulike koder, er hvordan de kan bruke demokratiske prosesser eller debatt for å bidra til forandring. De skal, gjennom undervisning, bli medborgere som er aktive og tar ansvar. De skal danne seg livslange demokratiske verdier. Skolen skal være en arena hvor de får erfaringer og kompetanser de behøver for å delta i samfunnet. Dokumentet peker på at det å leve i et demokrati innebærer noen arbeidsoppgaver. «People’s responsibilities include voting, paying taxes to support the common good, and participating in resolving issues at the local, state, tribal, and national level» (OSPI, 2019, s. 82). Denne og andre koder, peker på at skolen bør gjøre elevene bevisste over hvilket ansvar de har i et demokratisk samfunn som samfunnsborgere. De bør tilegne seg kunnskaper om det.

Demokratikunnskaper – 23 koder

Å danne seg kunnskaper om demokratiet er et gjennomgående tema. For å leve i et demokrati, bør en ha kunnskaper om et demokrati, ifølge flere koder. «students examine local, state, tribal, and national government and how the state and federal constitutions govern the rights and responsibilities of all residents and citizens» (OSPI, 2019, s. 73). For å danne seg kunnskaper om demokrati, blir de ulike forvaltningsnivåene viktig. Noe som er interessant her er hvordan *tribal* blir trukket inn som et refleksjonspunkt. Kunnskap om de ulike nivåene og hvordan en kan påvirke disse som en borger er viktig. I dokumentet blir det også understreket viktigheten av å kunne vurdere funksjonen til ulike demokratiske prosesser og institusjoner. Hvilken oppgave fyller de ulike systemene i et demokratisk samfunn?

Det blir fremhevet å forstå hvorfor lover og regler er viktig i et samfunn. Her blir de demokratiske verdiene USA er bygd på et viktig utgangspunkt. «the founding of the United States was based on values and principles such as liberty, equality, the limitation of power through separation, and the rule of law» (OSPI, 2019, s. 79). Elevene skal bli bevisste over hvilke prinsipper USA er bygd på. Hvilke rettigheter har en borger? I denne konteksten er maktfordeling et viktig tema i dokumentet. Hvordan er forholdet mellom politi og borger,

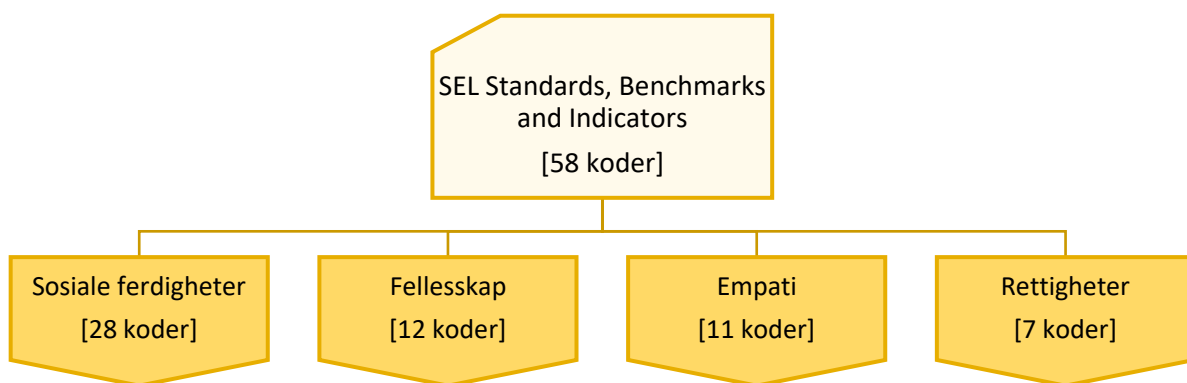
hvilke rettigheter har en borger, hvordan bør de ulike institusjonene bli balansert for å begrense maktmisbruk? Denne balansen skal elevene reflektere rundt.

Mangfoldskompetanse – 13 koder

Den siste kodegruppen har 13 koder i seg, den omfatter *mangfoldskompetanse*. Kompetansen tematiserer hvordan en må lære seg å leve sammen med andre i et samfunn. For å få erfaringer med dette, blir evnen til å samarbeide med andre viktig. «Respect for the values of a diverse and democratic society motivates students to safeguard their own rights and the rights of others» (OSPI, 2019, s. vi). Igjen blir rettigheter trukket frem. Gjennom å leve i et kulturelt mangfoldig samfunn, vil en møte på mennesker som har andre verdier eller meninger enn seg selv. En har derimot like rettigheter som andre borgere i demokratiet, uansett hva en tror og mener. At en står opp for andres rettigheter, blir fremmet som en viktig egenskap. Rettigheter omfatter alt fra menneskerettigheter, høvdingstamme-rettigheter til borgerrettigheter. En må stå opp for mangfoldet.

4.3.2 SEL Standards, Benchmarks and Indicators – dannelsesdokument

Dokumentet som fyller kategorien danning for Washington er dokumentet *SEL standards, benchmarks and indicators* (OSPI, 2020). Her har vi fire kodegrupper: *sosiale ferdigheter*, *felleskap*, *empati* og *rettigheter*.



Figur 8: SEL Standards, Benchmarks and Indicators

Sosiale ferdigheter – 28 koder

Den første kodegruppen for dokumentet, inneholder koder som beskriver å danne seg sosiale ferdigheter. Disse skal bidra til at en utvikler erfaringer og ferdigheter en kan bruke i ulike

sosiale sammenhenger. «Demonstrates the ability to engage in respectful and healthy relationships with individuals of diverse perspectives, cultures, language, history, identity, and ability» (OSPI, 2020, s. 3). Hovedbudskapet til kodegruppen er at en skal bli et menneske som klarer å samhandle med andre mennesker på en respektfull og produktiv måte. Flere av kodene beskriver ulike fremgangsmåter hvor en skal få ulike erfaringer og ferdigheter en behøver for å samhandle med andre. Noen eksempler er gjennom å analysere og tenke kritisk over hvordan en bør fremstå i en sosial situasjon. Et annet eksempel er å lære seg hvordan en kan samarbeide med andre. Å samarbeide med andre blir pekt på som en viktig ferdighet.

Gjennom å samarbeide med andre vil en danne seg en forståelse over hvordan en kan løse problemer på en demokratisk fremgangsmåte. Her legger noen koder vekt på å lære seg å kommunisere og løse problemer. «I can practice solving problems in a peaceful way, but when peaceful solutions don't happen, I can analyze and understand my role and take initiative for reparation.» (OSPI, 2020, s. 19). Vi kan se at målet er at elevene skal bli kjent med å bruke demokratiske ferdigheter og fremgangsmåter når en møter på et problem, ikke bruke andre metoder som vold.

Fellesskap – 12 koder

Å skape et godt fellesskap er en viktig kodegruppe i dette dannelsesdokumentet. Skolen har et ansvar for at alle har et godt fellesskap å komme til på skolen. Dersom de ikke har et slikt fellesskap, skal en prøve å tilrettelegge for at dette skal bli laget. «also involves building adult capacity to support a school climate and culture that recognizes, respects, and supports differences in abilities, experiences, and ethnic and cultural differences, and celebrates diversity» (OSPI, 2020, s. 4). Skolen skal skape et klima hvor elever fra ulike deler av samfunnet, skal ha muligheten til å passe inn. For at dette skal skje, bør skolen tilrettelegge for mangfoldet samfunnet kan by på.

Empati – 11 koder

At elevene får erfaringer med empati, er noe som blir tematisert. Gjennom ulike koder blir evnen til å være empatisk og sette seg selv inn i andres perspektiv og følelser viktig. «Individual can take the perspective of and empathize with others from diverse backgrounds and cultures» (OSPI, 2020, s. 3). Å sympatisere og se et problem fra noen andres synspunkt er en viktig del av å være et medmenneske, blir det lagt frem i dokumentet. Her skal elevene bli bevisste over

hvordan andres følelser, kultur eller sosial bakgrunn kan bli påvirket av eksterne faktorer. Slike faktorer er andre mennesker, samfunn eller stat.

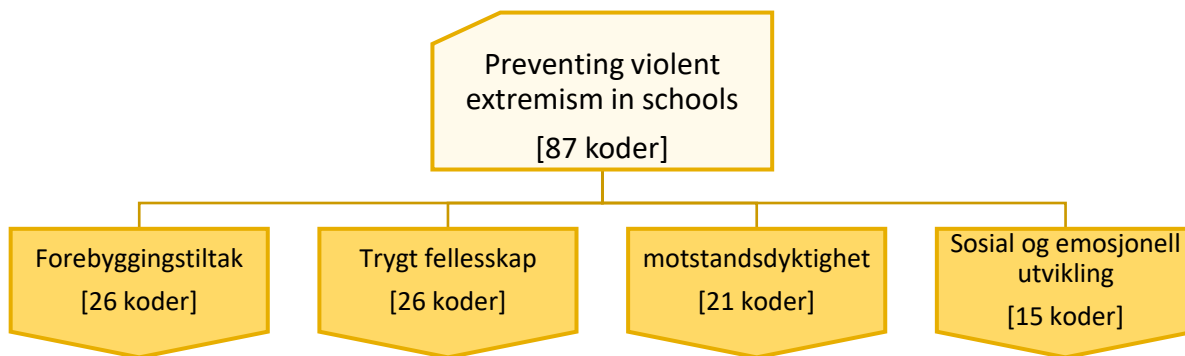
Et annet argument for at elevene skal lære seg å bli empatiske er for å bli bevisst over at egne handlinger har konsekvenser for andre. « I can evaluate how my response to a situation might affect others» (OSPI, 2020, s. 15). Samtidig som at en skal prøve å sette seg selv i medelevers situasjoner, skal en forstå at egne handlinger kan ha konsekvenser for andre. Gjennom å sette seg inn i andres synspunkt, skal dette også hjelpe elevene til å løse problemer ved å se ulike sider av en sak. Elevene skal også bli bevisst over hvordan eget perspektiv og holdninger kan påvirke hvordan en samhandler med andre, spesielt med mennesker fra andre kulturer eller sosial bakgrunn enn seg selv.

Rettigheter 7 koder

Den siste kodegruppen tar opp å bli bevisst over rettigheter. «I can demonstrate the ability to identify and articulate my rights regarding equality, cultural consideration, civility, political freedom, and freedom of expression for both myself and others» (OSPI, 2020, s. 14). Gjennom å bli kjent med hvilke rettigheter en har som borger, skal en stå opp for egne og andres gjennom å argumentere på en konstruktiv måte. Dette omfatter flere ulike former for rettigheter, flere av de knytt til demokratiske, kulturelt og sosialt mangfold.

4.3.3 Preventing violent extremism in schools – anti-radikaliseringssveileder

Den siste kategorien som ble fylt, var anti-radikaliseringssveileder *prevent violent extremism in schools* (Office of Partner Engagement, 2016). Her kom det frem fire forskjellige kodegrupper: forebyggingstiltak, trygt fellesskap, motstandsdyktighet og sosial og emosjonell utvikling.



Figur 9: Preventing violent extremism in schools

Forebyggingstiltak – 26 koder

Kodegruppen tematiserer hvordan en kan unngå at elever danner seg ekstreme holdninger. «The optimal outcome of an intervention is disengaging a student from a violent trajectory» (Office of Partner Engagement, 2016, s. 20). Målet er at elever danner seg verdier hvor vold ikke er et politisk virkemiddel. For å oppnå dette blir flere fremgangsmåter presentert. Dokumentet presenterer først at skolen er det første forsvaret for å unngå at elever danner seg voldelige tendenser, en skal også skape gode relasjoner med foresatte, spesielt til de som viser tegn for å bli radikaliseret. «If a student continues on a trajectory to violence, the one remaining option is a law enforcement disruption» (Office of Partner Engagement, 2016, s. 23). Noe som blir fremmet tydelig er hvordan politiet eller myndighetene er en ressurs som blir kontaktet dersom skolen ikke føler at de kan handtere saken på en tilstrekkelig måte. Her blir det laget et klart skille mellom når en kan og bør melde en slik sak videre.

Trygt fellesskap – 26 koder

Den andre kodegruppen, *trygt fellesskap*, vektlegger i stor grad hvordan et trygt fellesskap er viktig for elevene. Et trygt fellesskap påvirker elevene på forskjellige måter. Det første en kan trekke frem er et fellesskap på sosialt og emosjonelt nivå. «The type of group the individual gravitates towards is largely determined by accessibility, opportunity, and relationships formed over time» (Office of Partner Engagement, 2016, s. 8). Noe denne koden, og flere andre, konkretiserer er hvordan fellesskapet en elev er i påvirker hvilke verdier, ferdigheter og holdninger en danner seg. Dersom skolen er et trygt fellesskap hvor en kan speile demokratiske verdier, kan skolen forme eleven i større grad hvordan hen utvikler seg. Skolen skal, basert på kodene, være en arena hvor en kan være trygg på seg selv. Den skal bygge på demokratiske verdier som inkluderer elever, uansett hvilken bakgrunn de har fra før av.

Den andre siden av et trygt fellesskap som er i kodegruppen, er på et fysisk nivå. Dette fellesskapet skal være et miljø som er trygt fra trusler og vold. Dette må en forebygge at skjer på skolens områder, og at skolen ikke gir voldelige tanker en arena å blomstre. «There are associative risks within schools from guns, gangs, drugs, bullying, sexual harassment, and developmental issues that can result in violence, including suicide or targeting others» (Office of Partner Engagement, 2016, s. 7). Skolen skal være en trygg arena, både sosialt og fysisk. Noe som blir trukket frem i dokumentet og koden er trusler fra gjengvold eller skoleskytinger. For å motvirke dette blir det igjen vektlagt å ha et trygt miljø. «A nurturing environment might help a student withstand the threat from violent extremists, while a dysfunctional environment might lead to greater acceptance or adherence to extremist philosophies» (Office of Partner Engagement, 2016, s. 9). Et miljø som inkluderer og speiler demokratiske verdier kan være et virkemiddel for å unngå vold på skolen.

Motstandsdyktighet – 21 koder

I denne kodegruppen er at elevene må opparbeide en motstandsdyktighet mot voldelige holdninger kritisk. Kodene har en rød tråd som omfatter at elevene danner seg ferdigheter som de kan bruke for at en ikke faller for voldelig eller misledende retorikk. Her blir kritisk tenkning fremmet som et viktig punkt. «fostering critical thinking resulting in alternative behaviors» (Office of Partner Engagement, 2016, s. 10). Dokumentet presenterer å opparbeide seg evnen til kritisk tenkning som en viktig egenskap for å motvirke å falle for blant annet voldelig retorikk. Flere andre koder peker på at elevene kan møte på skadelig propaganda eller voldelige holdninger i tidspunkt hvor voksne ikke følger med på hva barn og unge er på. Slike møter mellom elev og skadelige innhold blir sett på som et problem. Dersom eleven ikke har opparbeidet seg motstandsdyktighet for å ikke la seg påvirke av slikt, kan dette ha store konsekvenser for personlig utvikling. Slike vindu i hverdagen, som dataspilling over nett eller sosiale medier, peker dokumentet på som å være ideelle mål for radikaliserings. Konsumering av voldelig propaganda er en av de primære katalysatorene for selvradikalisering. Målet er derfor at elevene blir kritisk tenkende individer som kan dekonstruerer propaganda, spesielt over Internett utenfor skolen, på en gjennomtenkt måte. Skolen har som arbeid å påvirke elevene i rett retning slik at de ikke ser på vold som et mulig verktøy for å fremme egne meninger og mål.

Sosial og emosjonell utvikling – 15 koder

Sosial og emosjonell utvikling er viktig for elevers utvikling. «Educating, building skills, and assisting students with developing strong social and emotional well-being are essential components to preventing violent extremism» (Office of Partner Engagement, 2016, s. 4). Gjennom å være på skolen, skal elevene utvikle egen sosial og emosjonell kompetanse. Dette er for å motvirke at de blir tiltrukket et ekstremistiske tankesett. Utvikling er viktig for både seg selv og de rundt seg. En kode påpeker at personer som vil spre et voldelig og ekstremistisk budskap, prøver å nå individer som er tidlig i denne utviklingsfasen, altså barn eller ungdom. De er i større grad sårbare for å bli vervet til en skadelig sak enn de som har god sosial og emosjonell utvikling. Som et resultat av dette, vil også dokumentet en skal utvikle denne kompetansen i tidlig alder, noe som vil være et tidlig tiltak for å motvirke å bli tatt nytte av.

4.3.4 Oppsummering av dokumentene

De forskjellige dokumentene har til sammen 269 koder, fordelt på 12 kodegrupper. Disse kodegruppene har tre gjennomgående konsepter fra de ulike kodegruppene: *sosialt fellesskap*, *kritisk tenkning* og *medborgerskap*.

Fellesskap

Et gjennomgående tema for de ulike kodene og kodegruppene er å fokusere på at et sosialt og trygt fellesskap. Dette fellesskapet skal skolen tilrettelegge for, alle skal føle en positiv tilknytning til skolen. Fellesskapet har også en funksjon. Ved å være på skolen, skal dette være en trygg plass å utvikle seg. Trygt fra negativ påvirkning eller vold. Dette fellesskapet skal bidra til at elevene har en god arena hvor de kan utvikle ønsket sosiale ferdigheter og kompetanse. Slike ferdigheter er empati for andre og evnen til å leve i et mangfold av mennesker.

Kritisk tenkning

Det andre konseptet er kritisk tenkning. En skal, spesielt gjennom læreplanen og anti-radikaliseringedokumentet, tilegne seg kompetanse og ferdigheter som er basert på en kritisk tilnærming til informasjon. Det skal støtte seg på resonnement og deliberasjon hvor en evaluerer informasjonen en møter. Dette vil hjelpe eleven til å skille ut gode kilder til kunnskap fra dårlige. Videre skal elevene forstå hvordan en konstruerer gode argument for å fremme egne meninger på en god måte. En skal ha produktive diskusjoner sammen med andre, hvor en kan forandre egne meninger basert på et godt kildegrunnlag. Sammen bygger dette mot å bli

motstandsdyktig for ytre skadelig påvirkning. Ytre påvirkning kan komme fra Internett eller gjenger utenfor skolen.

Medborgerskap

Gjennom de ulike dokumentene fra Washington tematiserer flere koder at elevene skal forstå hva det vil si å være en god demokratisk borger. Elevene skal bli kjent med hvilket ansvar de har i samfunnet, for eksempel gjennom å betale skatt, stemme ved valg og følge reglene. Her blir det også spesielt trukket frem å forstå hvilke rettigheter seg selv og andre har. En skal lære seg å stå opp for seg selv og andres rettigheter. Dette skal knyttes inn til de grunnleggende verdiene som USA er bygd på. Skolen skal tilrettelegge for at elevene kan få positive erfaringer med å gjøre en forskjell i samfunnet. Hvordan dette skal bli gjort, blir fremmet på ulike måter.

4.4 Drøfting av konklusjonens holdbarhet

I de tidligere delkapitlene har jeg analysert hvert av de utvalgte landene. Her kom det frem forskjellige tema, men også mye som var likt. Selv om det ble trukket frem i metodedelen av oppgaven, vil jeg fortsatt påpeke at resultatet i form av kodene, kodegruppene, presentasjonen av resultatet har som mål å være objektiv. Selv om dette er målet, vil det uansett være påvirket av subjektive valg og tolkninger. I selve teksten vil det også ta preg av mine synspunkt i hvordan jeg velger presentere resultatet. Det vil derfor være relevant å drøfte raskt om resultatet fra funnene og analysen er troverdige.

Hvordan er validiteten til resultatet? Er det troverdig? «Validiteten viser at de målingene som er gjort på utvalget, gjelder for hele populasjonen, og at målingene virkelig kan gi svar på problemstillingen» (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 100). For at resultatet skal være så troverdig som mulig, er det viktig at jeg og resultatene er så transparent som mulig, ikke unnlate noe bevisst for å gjøre resultatet mer spennende eller relevant uten grunn. Kodingen og tolkingen av empirien har blitt gjennomført for å oppnå et troverdig resultat. Samtidig vil det være usannsynlig at noen andre som gjennomfører samme studien vil få de eksakt samme svarene. Dette vil være et resultat av hvordan vi tolker dokumentene forskjellig. Dette er umulig å legge fra seg. En kan ha forskjellige tolkninger fra person til person, selv om begge prøver å holde seg objektiv. For å fange alle de små forskjellene i hvert av landene hadde dette resultert i flere tusener av flere ord, noe jeg dessverre ikke får plass til. Jeg trakk derfor ut de viktigste funnene

i form av en oppsummerende tekst, noe som gir et godt helhetlig bilde over det viktigste uten å utelate noe sentralt.

5. Drøfting og sammenligning

I denne delen av oppgaven vil vi bruke resultatene fra funn og analysedelen og sammenligne hvordan de ulike landene opparbeider og utvikler demokratisk beredskap. I kapittel 4 gikk vi gjennom analysene i de utvalgte landene. Funnene vil sammen med kunnskapsgrunnlaget være utgangspunktet for drøfting og sammenligning under denne delen av oppgaven. Problemstillingen for oppgaven er som sagt følgende: *Hvordan tematiserer myndigheter i Norge, England og delstaten Washington utvikling av demokratisk beredskap i skolen?* Strukturen under denne delen av oppgaven, vil baserer seg på den modifiserte inndelingen av demokratisk beredskap som ble presentert i kunnskapsgrunnlaget. Radikalisering vil ikke ha sin egen underoverskrift, men vil heller være til støtte under relevante kompetanser i demokratisk beredskap. Før vi starter med drøfting og sammenligning, er det igjen viktig å påpeke at antall koder ikke nødvendigvis resulterer i bedre eller mer vektlegging av et tema. Noen av kodegruppene fra de ulike landene har en tydelig kobling til en demokratisk kompetanse, mens andre kan være knytt til flere av de samtidig, noe som er et resultat av den induktive fremgangsmåten oppgaven har. Dette gjør at noen kodegrupper kan være relevant for flere kompetanser samtidig.

5.1 Kunnskap

Kunnskap om demokrati er viktig. I kunnskapsgrunnlaget så vi at kunnskaper om demokratiet er en forutsetning for deltaking. Uten forkunnskaper vil en ha store problemer med å påvirke demokratiet. Kunnskap om demokratiet må også være mer enn kun repetisjonskunnskaper, en må bygge mot dybdelæring. Befolkningen bør derfor bli utdannet og tilegne seg kunnskaper om demokratiet de kan anvende i ulike og nye kontekster. At befolkningen har kunnskaper om demokratiske prosesser, er viktig i et representativt demokrati.

De engelske dokumentene vektlegger i stor grad å danne seg kunnskaper om rettssystemet, lover, regler og rollen til politiet og borgere i samfunnet. Gjennom å være på skolen skal elevene lære og forstå hvorfor en skal følge reglene som har blitt satt i samfunnet. En skal i vesentlig grad verne rundt demokratiske verdier, og snakke opp demokratiet. Elevene skal tilegne seg kunnskap om de ulike rollene som bidrar til at et demokratisk samfunn kan fungere. Videre skal elevene bli bevisste over hva som er forventet fra en samfunnsborger i et demokrati. Her blir det trukket frem spesielt at elevene må ta del i demokratiske prosesser, og oppfordret til å bidra

med veldedighetsarbeid. Ved å trekke inn kunnskapsgrunnlaget, blir dette oppfylt på en god måte. Dersom en skal ha forutsetninger for å delta i demokratiet, må en ha kunnskap om det, noe de engelske utdanningspolitiske dokumentene gjør i stor grad.

Dokumentene fra Washington vektlegger også kompetansen kunnskaper i stor grad, men ikke like mye som de engelske. Elevene skal tilegne seg kunnskaper om demokratiske prosesser og demokratisk ansvar, men har en annenledes vektlegging på andre områder. Der de engelske dokumentene la stor vekt på å forstå ulike roller, regler og lover en må følge i et demokratisk samfunn, noe som også er et tema i kodene til Washington, blir det heller lagt større vekt på å forstå egne og andres rettigheter. Elevene skal tilegne seg kunnskaper og forstå hvilke rettigheter en har i et samfunn. Rettigheter, samtidig som å fokusere på hvilke lover en bør følge i samfunnet, er noe som blir vektlagt godt her. Noe som blir tematisert i de tre landene, er å danne seg kunnskap om menneskerettigheter. Her var det ingen av landene som skilte seg ut. Et resultat av det er blant annet å utvikle empati til andre gjennom å utforske denne tematikken. For å lære seg om dette blir rettigheter til den samiske befolkningen trukket inn i den norske konteksten, mens rettigheter for høvdingstammene i Washingtons dokumenter.

De norske dokumentene har ikke tematisert i like stor grad kunnskaper om demokratiet som dokumentene fra de to andre landene. Konklusjonen er ikke at dette er noe de norske utdanningspolitiske dokumentene ikke fokuserer eller har en mangel på, men derimot at det ikke blir gjort på samme nivå som de to andre landene. Funnene fra de norske dokumentene har et fokus på å tilegne seg kunnskaper om de demokratiske prosessene i samfunnet. Hvordan er rettstaten strukturert? Hvilken rolle har demokratiske borgere i samfunnet? I kontrast til de engelske dokumentene vil det derimot ikke være like stort og bredt fokus på kunnskaper om demokrati.

5.2 Ferdigheter

Ferdigheter omfatter flere viktige kompetanser i demokratisk beredskap. I kunnskapsgrunnlaget av oppgaven blir evnen til å tenke kritisk til informasjon et viktig punkt. Kritisk tenkning blir relevant for flere andre underkategorier, deriblant kildekritikk og diskusjonsevne. Å danne seg kildekritikk er viktig for at en ikke faller for falske nyheter, villedende retorikk, konspirasjonsteorier eller lar seg påvirke av dårlige kilder til informasjon. Å tenke kritisk er en viktig kompetanse når en skal diskutere med andre.

Blant de tre forskjellige landene kom det frem to generelle vinklinger på kritisk tenkning. Den første var å danne seg en evne til å tenke kritisk, mens den andre var å tilegne seg et vitenskapelig tankesett. Sammen belyser de relativ lik tematikk, men på to forskjellige måter. Begge har et underliggende budskap av å være kritisk til informasjon en kan møte på, og være åpen for å tilegne seg ny dersom det er etablert på et godt kildegrunnlag. Konklusjonen er at de forskjellige dokumentene på tvers av land, har stort fokus på å danne seg kritisk tenkning og en kritisk tilnærming til informasjon.

Evnen til å ha en samtale, diskutere eller samhandle med andre blir vektlagt forskjellig på tvers av landene. Elevene får erfaringer med den demokratiske kompetansen ferdigheter gjennom å ha gode samtaler og diskusjoner i klasserommet. Noe som er viktig i et diskusjonsmiljø, er at det er bygd på et miljø basert på prinsippet toleranse for andre meninger. De utdanningspolitiske dokumentene fra de ulike landene er veldig klare på at dette er noe som bør være et viktig punkt. Kunnskapsgrunnlaget er klar på en ting. Dersom en blir ekskludert eller sett ned på som en følge av meningene sine, kan det føre til at en ikke deler tankene sine flere ganger. En slik situasjon kan være svært ubehagelig å stå i. Det kan derfor føre til et ekkokammer istedenfor, hvor en ikke møter meninger som strider med sine egne. Funnene fra England er noe å trekke frem her. En kan argumentere for at de ikke støtter likeså godt opp om dette som de to andre landene. I den engelske anti-radikaliseringssveiledningsplanen blir det lagt vekt på at skolen ikke skal være en plattform for anti-demokratiske tanker. Dette i seg selv er ikke en kontroversiell ytring, men dersom en elev deler anti-demokratiske tanker kan dette, i teorien, gå under dette prinsippet. Dersom skolen blir sett på som en plattform for slike tanker, kan dette resultere i å få konsekvenser for selve skolen. Hvor denne grensen går, er ikke klart gjennom å lese dokumentet. At denne definisjonen er så åpen, kan i seg selv være et problem. Elever som føler seg usikre på om en vil dele kontroversielle tanker, kan derfor risikere at en blir værende i et ekkokammer eller trekke seg tilbake istedenfor å få meninger eller tanker utfordret.

Her skiller anti-radikaliseringssveiledningsdokumentet til Washington seg tydelig og godt ut med et klart skille over når en bør kontakte en høyere autoritet. I dokumentene blir skolen sett på som det viktigste forsvaret for at elever ikke danner seg radikale tanker, altså ser på vold som et virkemiddel. Skolen skal først skape et trygt diskusjonsmiljø hvor slike meninger kan bli håndtert på en god måte. Dersom skolen er bekymret over at en ikke klarer å handtere en

elev, skal politiet eller myndighetene bli kontaktet som en ressurs, ikke en straff for enten skolen eller eleven.

Den norske anti-radikaliseringseileren har en nokså lik strategi som Washington. Her blir i større grad samarbeid på tvers av institusjoner viktig. Myndighetene skal være en ressurs i større grad enn en trussel. Målet er tydelig at en skal avverge radikaliseringsprosesser, ikke nødvendigvis straffe dem. Å dele informasjon mellom ulike institusjoner blir også fremmet som et viktig punkt i den engelske anti-radikaliseringseileren. Informasjonsdelingskultur er derfor noe alle de tre landene ser på som et viktig tiltak for å motvirke radikaliseringsprosesser.

Noe dokumentene fra spesielt Norge og England fremmet var å diskutere i utgangspunkt i kontroversielle eller sensitive tema. Her blir Holocaust og 22.juli trukket frem som utgangspunkt i de norske dokumentene, mens terroraksjoner i de engelske. Gjennom å ha samtaler rundt disse temaene, kan dette bidra til å både utvikle kunnskaper om menneskerettigheter, forstå at demokratiet kan stå i fare mot autoritære handlinger og utvikle empati til andre. Det vil nok være sannsynlig at dette også blir fremmet i dokumentene fra Washington i form av diskusjoner om ulike tema, men blir ikke direkte formulert i form av en spesifikk kode.

5.3 Holdninger

Under dette delkapitlet vil hvordan de ulike landene tematiserer den demokratiske kompetansen holdninger være sentralt. I kunnskapsgrunnlaget blir det lagt vekt på at en bør danne seg erfaringer med å være med andre. Å være med andre er en viktig prosess hvor en utvikler seg selv, holdninger og ferdighetene sine. I denne konteksten er det derfor svært viktig å ha skapt et godt fellesskap og miljø hvor en kan utvikle evnene videre. Ved å være i et sosialt fellesskap som er bygd på demokratiske holdninger og bygger opp om demokratiske prinsipper, kan dette påvirke elevene til å tilegne seg et slikt tankesett.

Flere av landene fokuserte i stor grad på å tilrettelegge for et mangfold av elever. Under denne kompetansen var det ikke et spesielt land som skilte seg negativt ut fra de andre, her understreket alle landene, flere ganger, å tilrettelegge for at skolen skal være en sosial arena som tilrettelegger for et mangfold av ulike bakgrunner. For å skape et fellesskap som bygger på et slikt mangfoldsperspektiv, er det viktig at elevene tilegner seg erfaringer i det. Ved at

elevene danner seg en forståelse og empati for andre, vil dette bygge opp mot dette perspektivet. Dette vil skape et inkluderende fellesskap for elever med ulike bakgrunner. Washington har en fin vinkling på dette. Ved at elevene skal stå opp for andres rettigheter, vil dette bygge opp om evnen til å se en sak fra noen andres perspektiv. Her blir altså de demokratiske kompetansene ferdigheter og holdninger utviklet samtidig.

Noe som er knytt til tilrettelegging av mangfoldet, er å danne et trygt fellesskap hos skolen. Dette ble i størst grad tematisert i dannelsesdokumentene og anti-radikaliseringens dokumentene i de ulike landene. Et land som skilte seg ut med en vinkling var Washington. For å skape et trygt fellesskap både sosialt og fysisk. Noe som ikke skiller seg fra de andre landene er å skape et fellesskap som er fritt for mobbing, plaging, utestenging og seksuell trakassering, dette gjør også dokumentene fra Norge og England. Her skiller Washingtons seg derimot ut ved å fokusere på å forsvare fellesskapet fra trusler fra blant annet gjengvold og våpen. Dette var ikke noe som spesifikt ble fremmet av de norske eller engelske dokumentene.

Ved at de ulike landene prøver å tilrettelegge for et mangfoldig fellesskap som er trygt og sikkert, er dette et godt utgangspunkt for at elevene tilegner seg demokratiske verdier og holdninger. I kunnskapsgrunnlaget blir det vektlagt at en av de underliggende faktorene som kan resultere i at noen blir radikaliseret, er mangelen på en tilhørighet. Det blir fremmet gjennom ulike deler av kunnskapsgrunnlaget, at fellesskapene en omgås i har stor påvirkning på hvilke verdier og holdninger en får. En kan speile verdier fra fellesskap en deltar i. Ved at skolen tilrettelegger for at elever fra ulike bakgrunner kan føle en tilhørighet til skolen, kan dette bidra til at en ikke søker etter andre fellesskap med antidemokratiske verdier og holdninger. Det vil også være viktig at en føler seg respektert og verdsatt i dette fellesskapet, selv om det bryter med det majoriteten mener. I et fellesskap som er mangfoldig, kan dette bidra til at en får erfare andre grupper enn sin egen. Dersom disse erfaringene er positive, kan det bidra til å bryte ned gruppefiendtlige holdninger til andre. Dette vil derimot være basert på om skolen klarer å bygge opp et godt fellesskap og gode møter mellom ulike grupper. Myndighetene fra de tre landene vil at skolen skal oppnå dette, og vises tydelig gjennom funnene i oppgaven.

Et interessant funn gjennom analysen var hvor viktig emosjonell, sosial, mental og kognitiv utvikling var knytt til dette. Disse funnene er i stor grad konsentrert i kategoriene danning- og anti-radikaliseringens dokumenter blant de forskjellige landene. Her fokuserte Englands og Washingtons dokumenter på at skolen skal bidra til at elevene utvikler seg i en trygg kontekst.

I kunnskapsgrunnlaget ble det pekt på at en viktig faktor for at en blir radikalisert er en lav utvikling innenfor en av disse områdene. Men hvordan vil dette være koblet til holdninger? Ved å ha høyere utvikling her, vil det bidra til at en i større grad har utviklet ulike ferdigheter som er viktig for å samhandle med andre. Funnene viser derfor sammenheng mellom ferdigheter og holdninger. Slike holdninger går på evnen til å være empatisk, se en sak fra noen andres perspektiv eller evnen til å tenke kritisk. Dersom en har lav utvikling innenfor disse områdene, kan en stå i fare for å bli tiltrukket av ytringer og holdninger som kan være anti-demokratiske. Vi kan konkludere med at emosjonell, kognitiv og mental utvikling er sentralt for å bygge opp demokratisk beredskap. Dette gjør dokumentene fra de tre landene på en god måte alt i alt.

5.4 Engasjement

I kunnskapsgrunnlaget ble det pekt på viktighetsgraden av at kunnskap om demokratiet ikke er nok for å bidra til deltaking eller engasjement for demokratiet. En må ha erfaringer med medvirkning for å få erfaringer med demokratiet. Her er elevråd en fremgangsmåte som en kan bruke. Ellers bør eleven få erfaringer gjennom å påvirke skolehverdagen sin.

Dokumentene fra de tre landene vektla at elevene bør bli kjent med å ta valg og beslutninger for å opparbeide erfaringer med å påvirke egen undervisning. Dette skal bidra til at de danner seg erfaringer som blir nyttige i et demokratisk samfunn. Skolen bør være en arena hvor elevene kan se demokrati i praksis, og de bør også få delta i denne prosessen. Her varierte det litt hvor stor grad dette ble oppfylt. Skolen skal være et forbilde og vise hvordan en skal bruke demokratiske fremgangsmåter for å bidra til politisk forandringer.

Funnene fra de norske og engelske dokumentene vektlegger å bruke elevråd for å bidra til engasjement og deltaking. Elevråd er en arena hvor elevene får muligheten til å få prøve seg på demokratiske prosesser. Her skiller Washingtons dokumenter seg ut. Det var ingen koder eller funn fra Washingtons dokumenter som omhandler dette. For å forsikre meg om at dette var rett, gikk jeg retroaktivt tilbake i kodematerialet mitt for å bekrefte at det ikke var en kodefeil. Det at Washington ikke trekker frem elevråd som en arena for å aktivisere for demokratisk deltaking, kan være negativt. Ved å støtte oss på kunnskapsgrunnlaget, ble det satt tvil om hvor godt elevråd er for å bidra til å motivere til demokratisk engasjement eller deltaking, men også at det er en god arena og utgangspunkt for å tilegne seg erfaringer. Elevråd kan skape en falsk

realitet som ikke matcher den som er i demokratiet. Om en er enig eller u-enig i dette utsagnet, er det uansett viktig at andre deler av undervisning skaper engasjement og deltaking også.

Gjennom å være på skolen, bør elevene oppleve å ha påvirkning. Her skiller Norges dokumenter seg godt ut fra de andre landene ved å vektlegge dette i stor grad. De hadde, som nevnt tidligere i drøftingen, ikke like stor vektlegging på at elevene skal tilegne seg kunnskap om demokratiet som de to andre landene. Kunnskap bidrar på den andre siden ikke til økt deltaking. En kan derimot argumentere for at de har kompensert i større grad at elevene får føle på medbestemmelse og påvirke egen undervisning i gjengjeld. Aktivt medborgerskap er også et begrep som blir fremmet i ulike kontekster. Flere koder er sentrert rundt at ulike deler av undervisningen skal være påvirket av medvirkning og engasjement. De norske dokumentene fremmer demokratisk engasjement på en god måte.

Her skilte kanskje de engelske dokumentene seg spesielt negativt ut. Gjennom analysen kom det frem kun en tydelig kodegruppe som tematiserte å få erfaringer med demokratiske prosesser, demokrati i praksis med 8 koder. Antall koder i seg selv er, igjen, ikke en indikasjon på at det er lavt prioritert, men kan være et symptom på det. Elevene skal tilegne seg mye kunnskap om demokratiet, men det er i kontrast mindre vekt på å aktivisere denne kunnskapen og bygge mot demokratisk engasjement. En fallgrube her kan være at en ikke aktiviserer demokratisk kunnskap, en blir værende på et overflatekunnskapsnivå, et tidlig steg i Blooms taksonomipyramide. Det blir fremmet at skolen skal gjøre eleven klare for livet under og etter skolen. Det blir derimot litt upresist at dette skal være knytt til politisk engasjement under analysen. Basert på funnene og kunnskapsgrunnlaget, kan vi konkludere at dette kan bli vektlagt tydeligere i dokumentene, aktivisering av demokratisk kunnskap.

Dersom en utelukkende ser på kodegruppene til Washington, kan det kanskje se ut som at det ikke er et tydelig grunnlag for engasjement. Det er derimot litt misvisende. Noe som ble utforsket tidligere i drøftingen, var hvordan elevene bør erfare å stå opp for andres rettigheter. Her blir det også fremmet at elevene skal få erfare og påvirke skolehverdagen rundt seg, derimot ikke like tydelig som gjennom de norske dokumentene gjør. En kan argumentere for at ferdighetene en danner seg ved å legge til rette for et diskusjonsmiljø i et klasserom også er relevant for engasjement, noe alle tre landene tematiserte i stor grad. Diskusjoner er en fin måte å fremme en viktig del av demokratiet på, et mangfold av ulike meninger. Igen kan vi se at de ulike demokratiske kompetansene går over i hverandre. Det er vanskelig å eksplisitt fokusere

på kun en kompetanse for seg selv. Å diskutere i en trygg kontekst og fellesskap, kan påvirke bidra til politisk engasjement, samtidig som at en kan utvikle demokratiske holdninger til andre. Dokumentene fra Washington bidrar til demokratisk engasjement på en god måte. Bedre enn de engelske, men ikke like tydelig som de norske.

6. Oppsummering og konklusjon

Oppgaven har hatt som mål å gjennomføre en dokumentanalyse av Norge, England og delstaten Washington. Målet var å utforske hvordan demokratisk beredskap blir vektlagt forskjellig i de ulike landene. Grunnlaget for å se hvordan dette kom til uttrykk, var gjennom å analysere ulike utdanningspolitiske dokumenter. For at resultatet skulle bli nokså sammenlignbart, og at det ble et godt dokumentgrunnlag, måtte hvert land oppfylle forskjellige krav for at et dokument skulle være relevant og brukt i oppgaven. Kunnskapsgrunnlaget var strukturert på en modifisert versjon av demokratisk beredskap fra Mikkelsen mfl. (2011). Den første modifikasjonen som ble gjort, var å ikke inkludere oppfatning som en kompetanse under analysen. Den andre var å utvide den demokratiske kompetansen ferdighet til å inkludere diskusjon litt tydeligere. Her ble også radikaliserings trukket inn som et viktig tema knytt til demokratisk beredskap. For å svare på problemstillingen gjennomførte vi en stegvis-deduktiv induktiv metode. Her var målet å kode de ulike dokumentene for å analysere hvordan de tematiserte demokratisk beredskap på forskjellige måter. Metoden hadde som mål å trekke ut essensen til analyse materialet. Videre vil oppsummering og konklusjon av problemstilling bli presentert.

6.1 Konklusjon på problemstillingen

Etter å ha presentert kunnskapsgrunnlaget, ulike metodiske valg, analysert dokumentene og presentert funnene, skal dette kapittelet gi en oppsummering og konklusjon for oppgaven. Problemstillingen for oppgaven er som følger: *Hvordan tematiserer myndigheter i Norge, England og delstaten Washington utvikling av demokratisk beredskap i skolen?* Funnene som er et viktig utgangspunkt for dette, presenterer at de ulike landene bygger tydelig opp demokratisk beredskap, men noen kompetanser blir mer vektlagt enn andre i forskjellige land. Videre vil konklusjonen presentere hvordan de ulike landene er like og skiller seg fra hverandre. Mange av de demokratiske kompetansene har flere underliggende tema som går på tvers av kompetansene. Ved å tilrettelegge for klasseromsdiskusjoner, kan dette også øke kompetanse innenfor engasjement og inkludering. De ulike demokratiske kompetansene vil derfor være knytt til flere andre kompetanser for å bli utviklet til sitt fulle potensial. Hver demokratisk kompetanse kan en i teorien skille tydelig fra hverandre, men i praksis vil det flyte litt mer naturlig sammen.

Kompetansen kunnskap ble vektlagt i ulik grad fra land til land, noe de engelske dokumentene fokuserte i stor grad på, Washingtons i nokså stor grad – men mer på rettigheter enn demokratiske prosesser, mens Norges ikke i like stor grad som de to andre. Gjennom de ulike dokumentene blir å tilegne seg kunnskap om ulike demokratiske prosesser og institusjoner viktig. Samlet sett er dette noe alle tre landene oppfyller på en god måte, men noen vektlegger dette i større grad enn andre. Hvert land har til en viss grad forskjellige fremgangsmåter for å utvikle kunnskap om demokrati, men noe alle landene gjør til et tilfredsstillende nivå.

Noe som blir vektlagt i stor grad blant alle landene er å vektlegge kompetansen ferdighet. De utdanningspolitiske dokumentene fra de forskjellige landene vektlegger i stor grad at elevene skal utvikle kritisk tenkning. Dette er viktig for å styrke evnen til å være kildekritisk til informasjon en kan møte på, i ulike former for tekster. Kunnskapsgrunnlaget peker på dette som en viktig kompetanse for å navigere seg rundt i et informasjonslandskap med tekster basert på et dårlig kildegrunnlag eller villedende retorikk. Siden oppgaven er bygd på en modifisert definisjon av Mikkelsens (2011) definisjon av demokratisk beredskap, ble evnen til å diskutere tydeliggjort i større grad. Å danne seg sosiale ferdigheter for å samhandle med andre medelever er sentralt når en skal diskutere med andre. Dette var noe de tre landene vektla i god grad. For å utvikle ferdigheten, skilte dokumentene fra Washington seg godt ut her. De har tydelig fokus på å utvikle emosjonelle og kognitive ferdigheter. Dette skal være et godt fundament for å utvikle diskusjons og sosiale ferdigheter en behøver i et demokrati.

Samtidig som at dokumentene fra de tre landene vil tilrettelegge for at elevene skal oppleve diskusjoner og samtaler sammen med medelever og lærer, er det noen spesielle funn i de engelske dokumentene. Det kan være uklart når grensen går fra å ha et diskusjonsfellesskap hvor en kan dele kontroversielle meninger, til at en fremmer anti-demokratiske verdier. Overgangen er upresis. Dersom lærere gir en plattform for anti-demokratiske verdier for elevene, kan dette få konsekvenser for skolen. Dette kan derfor skade et diskusjonsmiljø eller et trygt fellesskap som kan være et verktøy for å motvirke skadelige holdninger. Ferdigheter er ikke den eneste demokratiske kompetansen hvor et trygt fellesskap er viktig.

Den demokratiske kompetansen holdninger vektlegges også i stor grad på tvers av landene. Et av funnene for oppgaven er en sterk kobling mellom holdningsdanning og et trygt fellesskap. Dette var noe alle tre av landene vektla i stor grad gjennom de ulike dokumentene. Gjennom å ha et godt fellesskap, vil dette også motvirke at elever blir en del av et fellesskap som bygger

på anti-demokratiske verdier. En kan derfor, gjennom å være i et trygt fellesskap, speile positive holdninger fra de rundt seg. Dette er også en god mulighet for å tilegne seg positive erfaringer med andre grupper med mennesker, noe som kan motvirke en gruppefiendtlig tankegang. Det er derfor viktig med et trygt grunnlag hvor elevene føler seg trygge og inkluderte, slik at de ikke føler på utenforskap og søker denne trygghetsfølelsen et annet sted. Et slikt trygt fellesskap er en god plattform hvor en kan tilegne seg gode, demokratiske holdninger fra de rundt seg.

Den siste kompetansen vi skal ta for oss er engasjement. Resultatene fra analysen overasket meg i nokså stor grad, selv om jeg la fra meg disse førdommene før analysen. Her kom Norge ut som det landet som prioriterte tydeligst å engasjere elevene til å delta i demokratiske prosesser, mens Washington hadde en litt alternativ fremgangsmåte enn Norge. Der Norge i stor grad vektla at elevene skal oppleve medbestemmelse og påvirkning på sin egen undervisning. La funnene fra Washington mer fokus på å stå opp for egne og andres sine rettigheter og tilrettelegge for demokratisk engasjement. De velger derimot ikke å tilrettelegge for elevråd, noe både de norske og engelske dokumentene gjør. Om dette er kritikk verdig eller ikke, kan være oppe for diskusjon. Resultatene fra England var også en overraskelse. I kunnskapsgrunnlaget i oppgaven pekte vi på at kunnskap om demokratiet ikke nødvendigvis bidrar til økt deltakelse. England har et tydelig grunnlag for at elevene skal tilegne seg kunnskap om demokrati, men samtidig blir det ikke vektlagt i like stor grad å få erfaringer med demokratiske prosesser, noe som kan være et problem. Det kan bidra til at en ikke tar et nytt steg i Blooms taksonomipyramiden. En aktiviserer ikke kunnskapen.

Etter å ha gjennomført analysen og svart på problemstillingen, bør en stille oppgaven et viktig spørsmål. Kan en stole på resultatet til oppgaven? Som vi drøftet under 4.4, har vi ulike fallgruver med metoden og fremgangsmåten for oppgaven. Dersom jeg belyser disse på en ærlig måte, vil troverdigheten til resultatet blir større. Det vil derimot ikke si at alle som gjennomfører samme studien vil oppnå likt resultat. Jeg vil derimot argumentere for at de utvalgte dokumentene har blitt valgt ut gjennom en godt strukturert og planlagt fremgangsmåte, og at disse har blitt kodet og analysert på et tilfredsstillende nivå. Siden dette er utdanningspolitiske dokumenter som er retningslinjer, er realiteten i skolene muligens annenledes enn hva målene til myndighetene er, men det gir et overblikk til hvordan myndighetene i hvert land vektlegger ulike kompetanser og fremgangsmåter.

6.2 Profesjonsfaglige implikasjoner

Til slutt vil jeg reflektere litt rundt hvilke profesjonsfaglige implikasjoner denne oppgaven har. Hvorfor kan funnene fra de ulike landene være interessant for en lærer i grunnskolen? Det at en vet hvordan spesifikt Washington og England danner demokratisk beredskap, er kanskje ikke det viktigste en kan ta med seg fra oppgaven. Det viktigste er at en har en forståing at hvordan vi gjør det i Norge, ikke nødvendigvis er den eneste eller den beste fremgangsmåten. Ved å vite hvordan andre land, tilfeldigvis England og Washington i denne oppgaven, vektlegger og strukturerer de ulike demokratiske kompetansene på er nyttig. Det er noe jeg – som kommende lærer – vil ha god nytte av. Ved å være mer bevisst over ulike fremgangsmåter en kan gjennomføre og strukturere undervisning på, kan dette være med på å berike vår egen forståing over tematikken. Det kan også være en mulighet for å endre sin egen praksis basert på ny informasjon og innfallsvinkler. Dersom en skal ta med seg et punkt fra oppgaven, vil argumentere for at det er å tilrettelegge for et inkluderende fellesskap. Det er grunnlaget for å utvikle elever med gode verdier og at de føler en tilhørighet.

Bibliografi

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete ed). Longman.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32.
<https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Ballotpedia. (2023). *Public education in Washington* [Ballotpedia.org]. Public Education in Washington. https://ballotpedia.org/Public_education_in_Washington
- Berg, O. T. (2021, februar 12). *Forbundsstat* [Snl.no]. Store norske leksikon.
<http://snl.no/forbundsstat>
- Blikstad-Balas, M., & Gamlem, S. (2019). *Student Voice in Norway and the New Norwegian Curriculum* (Student voice in education CIDREE yearbook 2019, s. 155–166). National Education Institute Slovenia.
- Bright World. (2019). *British education system* [Brightworldguardianships.com]. British education system. <https://www.brightworldguardianships.com/en/guardianship/british-education-system/>
- Børhaug, K. (2007). *Oppsedning til demokrati Ein studie av politisk oppsedning i norsk skule*. Universitetet i Bergen.
- Cabianca, P., Hammond, P., & Gutierrez, M. (2023, april 4). *What is a Social Media Echo Chamber?* [Utexas.edu]. What Is a Social Media Echo Chamber?
<https://advertising.utexas.edu/news/what-social-media-echo-chamber>
- Cambridge University. (2023a, januar 25). *Attitude* [Dictionary.cambridge.org]. Attitude.
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/attitude>

- Cambridge University. (2023b, februar 1). *Document* [Dictionary.cambridge.org]. Document.
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/document>
- Cartwright, M. (2019, april 3). *Athenian Democracy*. World History Encyclopedia.
https://www.worldhistory.org/Athenian_Democracy/
- Cefai, C. (Red.). (2020). *Social and emotional learning in the Mediterranean: Cross cultural perspectives and approaches*. Brill Sense.
- Christiano, T., & Bajaj, S. (2022, mars 3). *Democracy* [Stanford.edu]. Democracy.
<https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/democracy/>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Council of Europe. (u.å.). *Identifying conspiracy theories* [Europa.eu]. Identifying Conspiracy Theories. Hentet 22. februar 2023, fra https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories_en
- Council of Europe. (2016). *Competencies for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe.
- Cox, J. W., Rich, S., Chong, L., Trevor, L., Muyskens, J., & Ulmanu, M. (2023, mai 1). *There have been 380 school shootings since Columbine*. Washington Post.
<https://www.washingtonpost.com/education/interactive/school-shootings-database/>
- Crick, B. (2002). *Democracy: A very short introduction*. Oxford University Press.
- DEMBRA. (u.å.). *About Dembra*. Dembra. Hentet 10. januar 2023, fra <https://dembra.no/en/om-dembra/>
- DEMBRA. (2017, juni 2). *Radikalisering og voldelig ekstremisme*. Dembra Norge.
<https://dembra.no/no/utema/radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/>

- Department of education. (2014a). *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools—Departmental advice for maintained schools*. Department of education. <https://www.gov.uk/government/publications/promoting-fundamental-british-values-through-smsc>
- Department of education. (2014b). *The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document*. Department of education. <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>
- Department of education. (2019). *Character education framework guidance*. Department of education. <https://www.gov.uk/government/publications/character-education-framework>
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Project Gutenberg.
- Edgren, H., Roos, M., & Nordberg, K. H. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer, et historisk perspektiv* (1. utg). Gyldendal Akademisk.
- Everytownresearch. (2022, august 19). *How To Stop Shootings and Gun Violence in Schools: A Plan to Keep Students Safe* [Everytownresearch]. Everytown Research & Policy. <https://everytownresearch.org/report/how-to-stop-shootings-and-gun-violence-in-schools/>
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A., & Aas, P. I. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen, *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11–30). Universitetsforlaget.
- Forehand, M. (2011). Bloom's Taxonomy: Emerging Perspectives on learning. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 11(1), 4–17.

- Gjørøv, A. B., Auglend, R. L., Gerkman, S., Hjeltnes, G., Bokhari, L., Hagen, T., Paulsen, L. M., Enger, E. S., Hansen, H. B., & Straume, K. (2012). *Rapport fra 22. Juli-kommisjonen* (Nr. 14; s. 482). Norges Offentlige Utredning.
- Heir, T., Stang, L., Ryste, M. E., Njølstad, O., Refsdal, N. O., & Kärki, F. U. (2023). terrorangrepene i Norge 22. Juli 2011. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/terrorangrepene_i_Norge_22._juli_2011
- Home Office. (2021, april 1). *Revised Prevent duty guidance: For England and Wales* [Gov.uk]. Statutory Guidance - Revised Prevent Duty Guidance: For England and Wales. <https://www.gov.uk/government/publications/prevent-duty-guidance/revised-prevent-duty-guidance-for-england-and-wales>
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *Unge medborgere*. NOVA, HiOA.
- Human Right Watch. (2021, februar 1). Myanmar: Military Coup Kills Fragile Democracy [Hrw.org]. *Myanmar: Military Coup Kills Fragile Democracy*.
<https://www.hrw.org/news/2021/02/01/myanmar-military-coup-kills-fragile-democracy>
- Intelligence and Security Committee. (2009). *Could 7/7 have been prevented? Review of the Intelligence on the London terrorist attacks on 7 July 2005*. Stationery Office.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforl.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* (s. 50). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/id2711314/>
- Kjøll, G., & Nordbø, B. (2019, juni 14). *Pragmatisk*. Store norske leksikon.
<http://snl.no/pragmatisk>

- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg). Cappelen Damm akademisk.
- Lenz, C., & Nustad, P. (u.å.). *Dembras faglige grunnlag* [Dembra.no]. Dembras faglige grunnlag. Hentet 26. april 2023, fra <https://dembra.no/no/dembras-faglige-grunnlag/>
- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2018). *How democracies die* (First edition). Crown.
- Lincoln, Y. S. (1980). *Documentary Analysis and Record Utilization: New Uses for Old Methods* (s. 62). American Educational Research Association.
- Lumivero. (u.å.). *NVivo* [Lumivero]. Unlock Insights with Qualitative Data Analysis Software. Hentet 9. mai 2023, fra <https://lumivero.com/products/nvivo/>
- Medietilsynet. (2021). *Undersøkelse om kritisk medieforståelse i den norske befolkningen* (s. 18).
- Merriam-webster. (2023, januar 11). *Definition of KIWI*. Merriam-Webster. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/kiwi>
- Mikkelsen, R., & Fjeldstad, D. (2003). Skole og demokratiopplæring. I G. Ødegård (Red.), *Ungdom, makt og mening* (1. utg., 2. oppl, s. 21–90). Gyldendal akademisk.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., & Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land* [ILS]. Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere* (s. 306). Universitetet i Oslo.
- Muro, D. (2016). WHAT DOES RADICALISATION LOOK LIKE? *Notes Internacionals CIDOB*, 163, 5.
- NBCnews. (2014, oktober 26). *What We Know About the Shooting at Marysville Pilchuck High School in Washington*. NBC News. <https://www.nbcnews.com/storyline/marysville->

school-shooting/what-we-know-about-shooting-marysville-pilchuck-high-school-washington-n234066

Office of Partner Engagement. (2016). *Preventing violent extremism in schools*. Federal Bureau of Investigation. https://rems.ed.gov/Docs/FBI_PreventingExtremismSchools.pdf

Orgeret, K. S. (2021). Kildekritikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kildekritikk>

OSPI. (2019). *Washington State K–12 Learning Standards for Social Studies*. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction. https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/socialstudies/standards/OSPI_SocStudies_Standards_2019.pdf

OSPI. (2020). *SEL Standards, Benchmarks and Indicators*. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction. <https://www.pesb.wa.gov/wp-content/uploads/SELStandardsBenchmarksIndicatorsLongForm.pdf>

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>

Plato. (1955). *The Republic* (S. H. D. P. Lee, Overs.). Penguin Books.

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

Rein, T. (2020, mars 16). *Beredskap*. Store norske leksikon. <http://snl.no/beredskap>

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed). SAGE.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge, *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17–33). Fagbokforlaget.

- Støren, K. (2022, mars 30). *Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/lokalt-lareplanarbeid-med-fagfornyelsen/>
- Sørensen, Ø. (Red.). (2015). *Demokratisk beredskap: Intellektuell motstand mot totalitære fristelser*. Dreyers forlag.
- Thorsen, D. E. (2021, februar 22). *Autoritarianisme* [Snl.no]. Store norske leksikon.
<http://snl.no/autoritarianisme>
- Thorsen, D. E. (2023, januar 25). *Representativt demokrati* [Snl.no]. representativt demokrati.
https://snl.no/representativt_demokrati
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Touraine, A. (2019, mai 7). *What is democracy?* [UNESCO]. What Is Democracy?
<https://en.unesco.org/courier/novembre-1992/what-democracy>
- Tøllefsen, T. O. (2021, mars 16). *Weimarrepublikken* [Snl.no]. Store norske leksikon.
<https://snl.no/Weimarrepublikken>
- UNESCO. (2016). A Teacher's guide on the prevention of violent extremism. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 46.
- UNESCO. (2017). *Preventing violent extremism through education: A guide for policy-makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.udir.no/lk20/SAF01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <http://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Vaage, S. (1998). *Å ta andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg*. Abstrakt forlag.

- Wilkinson, P. (2006). *Terrorism versus democracy: The liberal state response* (2. ed).
Routledge.
- Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *Intolerance, prejudice and discrimination: A European report*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.
- Ødegård, G., & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), Artikkel 1.
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>
- Aarre, T., Børhaug, K., & Christophersen, J. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap fagstoff og didaktikk* (3. utg). Samlaget.

Appendiks 1: Oversikt over analyserte dokumenter

Norge

1. **Læreplan i samfunnsfag:** Utdanningsdirektoratet. «Læreplan i samfunnsfag». Kunnskapsdepartementet, 2020. <https://www.udir.no/lk20/SAF01-04>.
2. **Danningsdokument:** Utdanningsdirektoratet. «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen». Kunnskapsdepartementet, 2020. <http://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>.
3. **Anti-radikaliseringsveleder:** Justis- og beredskapsdepartementet. «Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme», 17. juni 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/id2711314/>.

England

1. **Læreplan i samfunnsfag:** Department of education. «The National Curriculum in England Key Stages 3 and 4 Framework Document». Department of education, desember 2014. <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>.
2. **Danningsdokument:** Department of education. «Character Education Framework Guidance». Department of education, november 2019. <https://www.gov.uk/government/publications/character-education-framework>.
3. **Danningsdokument:** Department of education. «Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools - Departmental advice for maintained schools». Department of education, november 2014. <https://www.gov.uk/government/publications/promoting-fundamental-british-values-through-smsc>.
4. **Anti-radikaliseringsveleder:** Home Office. «Revised Prevent Duty Guidance: For England and Wales». Gov.uk. Statutory guidance - Revised Prevent duty guidance: for England and Wales, 1. april 2021. <https://www.gov.uk/government/publications/prevent-duty-guidance/revised-prevent-duty-guidance-for-england-and-wales>.

Washington

1. **Læreplan i samfunnsfag:** OSPI. «Washington State K–12 Learning Standards for Social Studies». Washington State Office of Superintendent of Public Instruction, september 2019.
https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/socialstudies/standards/OSPI_SocStudies_Standards_2019.pdf.
2. **Danningsdokument:** OSPI. «SEL Standards, Benchmarks and Indicators». Washington State Office of Superintendent of Public Instruction, januar 2020.
<https://www.pesb.wa.gov/wp-content/uploads/SELStandardsBenchmarksIndicatorsLongForm.pdf>.
3. **Anti-radikaliseringsveleder:** Office of Partner Engagement. «Preventing violent extremism in schools». Federal Bureau of Investigation, januar 2016.
https://rems.ed.gov/Docs/FBI_PreventingExtremismSchools.pdf.

Appendiks 2: Empirinære koder

Norge

Læreplan i samfunnsfag

Læreplan i samfunnsfag (61 koder)	
Kritisk tilnærming til informasjon (30 koder)	Mangfoldsperspektiv (16 koder)
<ul style="list-style-type: none">- kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder- kritisk tenkende medborgere- kritisk tenkning- vurdere om kildene er pålitelige og relevante- De skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver- Tenke kritisk- innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning- Lytte- Tolke- formulere og fremme meninger- gi respons og diskutere med andre.- Å få tak i andres meninger og stille oppklarende og utdypende spørsmål.- uttrykke egne meninger- ta ordet etter tur og lytte og gi respons til andre- å innta ulike perspektiver og begrunne argumentasjon i større årsakssammenhenger- drøfte faglige spørsmål og håndtere mer kompleks informasjon og å forstå hvordan ulike uttrykksmåter påvirker budskap og mottaker- dele, formidle og presentere kunnskap og informasjon skriftlig og å bruke samfunnsfaglige begreper- bygge opp argumentasjon og utforske og problematisere samfunnsfaglige temaer.- formulere enkle faktasetninger og spørsmål og vise til kilder, til å skrive fagtekster, drøfte problemstillinger og vise til mer komplekse kilder.- Utforske- tolke og reflektere kritisk over ulike historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder- Videre innebærer det å finne informasjon og bevisst velge og velge bort ulike kilder.- reflektere over hvordan ståsted og perspektiv påvirker ulike kilder- kjenne igjen argumentasjon og skille mellom meninger, fakta og påstander.- å bruke få og tilrettelagte kilder til selv å finne og sammenligne informasjon i et større mangfold av kilder med større kompleksitet- behandle og navigere i digitale kilder, utøve digital kildekritikk og velge ut relevant informasjon- å søke og velge informasjon selvstendig og til å vise god digital dømmekraft når man velger informasjon, bruker digitale ressurser og kommuniserer digitalt.	<ul style="list-style-type: none">- å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiver- bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt- Utvikle bevissthet om menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold- utvikle historisk empati- få innsikt i forskjeller mellom land når det gjelder styresett og ivaretagelse av menneskerettigheter og minoriteter- hvordan de samhandler med andre.- hvordan relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre- Faget skal også bidra til å skape forståelse, respekt og toleranse for mangfold og andres verdier og livsvalg- elevene kunne identifisere områder der menneskeverdet blir utfordret- drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger- utforske og beskrive hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning- gjøre rede for fornorskningen av samene og de nasjonale minoritetene og urettferdigheten de har blitt utsatt for- forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme.- Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette.- gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust- reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges

<ul style="list-style-type: none"> - presentere funn ved hjelp av digitale verktøy og drøfte hvor gyldige og relevante funnene er - vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon - reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår 	
Aktivisering (10 koder)	Demokratiforståelse (6 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - skaperglede og utforskertrang - Engasjement - Deltakende - nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkende og -skapende alene og sammen med andre både i og utenfor klasserommet - Elevene skal analysere hvordan makt og maktrelasjoner - Engasjerte - erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming - Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning - tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i samfunnsfag. - vise aktivt medborgerskap 	<ul style="list-style-type: none"> - Utvikle bevissthet om demokrati - utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser - utvikler kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper - reflektere over hvilke aktører som har makt i samfunnet i dag - utvikler kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper - beskrive trekk ved det politiske systemet i Norge
Restkoder (3 koder)	
<ul style="list-style-type: none"> - forstå hvorfor konflikter har oppstått og oppstår - De skal forstå hvorfor mennesker søker sammen i samfunn - Elevene viser og utvikler også kompetanse når de reflekterer over seg selv og andre som en del av samfunnet 	

Overordnet del av læreplanen

Overordnet del (89 koder)	
Mangfoldsperspektiv (34 koder)	Vitenskapelig tenkemåte (27 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - respekt for menneskeverdet - nestekjærleik - likeverd og solidaritet - likestilling - holdninger - kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet - handle etisk - lære og arbeide sammen - utvikling av holdninger - alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss - Opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene - fremme holdninger - ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn - Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg. - gi rom for mangfold - vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser 	<ul style="list-style-type: none"> - vitenskapelig tenkemåte - utvikle kunnskap - tenkje kritisk - bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre - nysgjerrige og stiller spørsmål - utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning - forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning - bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer - metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses det vi ønsker å studere, og at valg av metode påvirker det vi ser - etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis - vurdere ulike kilder til kunnskap - tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles - egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige

<ul style="list-style-type: none"> - få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. - Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv. - jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, rom og romanifolket/tatere. Disse folkegruppene har bidratt til å forme den norske kulturarven, og opplæringen skal gi kunnskap om disse folkegruppene. - kulturforståelse stadig viktigere - formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden. - utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger - grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg - fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering - skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte - bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver - holdninger blir til i samspill med andre - Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen - bevissthet om egne holdninger - sosiale relasjoner - lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet - ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes - tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene - Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske 	<ul style="list-style-type: none"> - Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring - å løse problemer og stille nye spørsmål - meningsbrytning - betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand - trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne - lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter - evne til refleksjon og kritisk tenkning - evne til refleksjon og kritisk tenkning - Refleksjon og kritisk tenkning - reflekterer - forholde seg kritisk til kunnskap - oppnår forståelse og ser sammenhenger - evnen til å tenke kritisk - håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet
Demokrati i praksis (21 koder)	Demokratikunnskaper (7 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - engasjement og utforskartrøng. - medansvar og rett til medverknad - tro og ytre seg fritt - skaperglede - engasjement - utforskertrang - Utvikle engasjement og utforskertrang - Medvirkning - opplever demokrati i praksis - erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning - elevråd - deltakelse - utvikle evne til medbestemmelse og medansvar - engasjement - gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser - politisk deltakelse - bli aktive medborgere - Elevmedvirkning må prege skolens praksis - medvirke og ta medansvar - Å delta i samfunnet - demokrati og medborgerskap 	<ul style="list-style-type: none"> - fremje demokrati - fundamentet for rettsstaten. - demokrati - fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform - gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd - kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler - sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet
Restkoder (2 koder)	

- Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske
- demokrati og medborgerskap

Radikaliseringsveiledningsplan

Handlingsplan for radikalisering og voldelig ekstremisme (83 koder)	
Forebygging av ekstreme holdninger (40 koder)	Inkludering (23 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - Kampen mot radikalisering og voldelig ekstremisme må føres på flere fronter. - bevisst innsats mot ulike miljøer og med vekt på kunnskap, tidlig forebygging og samarbeid mellom ulike sektorer. - Samarbeid på tvers av fagområder og samfunnssektorer er en nøkkelfaktor for å lykkes med arbeidet - fange opp personer i risikosonen så tidlig som mulig og møte dem med tiltak som virker - Forebygge tilvekst til ekstreme miljøer og bidra til reintegrering - Forebygge radikalisering og rekruttering gjennom internett og Internasjonalt samarbeid. - videreutvikle og styrke de tverretatlige forebyggingsstrukturene som allerede eksistere - Bred og tidlig innsats fra en rekke aktører er avgjørende for å identifisere og følge opp personer som står i fare for å bli radikalisert og ivareta personer som allerede er radikaliserte. - utvikles støtteressurser om hvordan skolen kan forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme - fange opp personer i risikosonen så tidlig som mulig og møte dem med tiltak som virker - Forebygge radikalisering og rekruttering gjennom internett og Internasjonalt samarbeid. - kan være personer med ambisjoner om å nå folk de ikke kjenner på offentlige arenaer over internett - spredning av konspirasjonsteorier og ekstrem propaganda på internett er en særlig utfordring - Kunnskap og kompetanse - Samarbeid og koordinering - forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme - forebyggende arbeid mot radikalisering og voldelig ekstremisme på internett - innsatsen mot diskriminering, trakassering og hatefulle ytringer på internett - tverretatlige oppfølgingsarbeidet - god kunnskap og klare rammer for håndtering - arbeidet mot vold i nære relasjoner og vold mot barn - Tros- og livssynsdialog kan derfor også være et verktøy for å øke motstandsdyktigheten i samfunnet når det gjelder radikalisering og voldelig ekstremisme - Dembra er et kompetanseutviklingsverktøy for skoler til støtte i skolens arbeid med forebygging av antisemittisme og rasisme, radikalisering og udemokratiske holdninger. - deltakelse og kritisk tenkning gir den beste forebyggingen av holdninger som truer demokratiet 	<ul style="list-style-type: none"> - arbeidet med elevenes skolemiljø - Forebygge tilvekst til ekstreme miljøer og bidra til reintegrering, - Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis - utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle - barna får forståelse for og slutter opp om demokratiske verdier og normer - økt opplevelse av inkludering - Reduseres barn og ungdoms opplevelse av å bli marginalisert - Faller utenfor fellesskapet - medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis - inkludering - vennskap - forebygging av utenforskap - inkludering - mestring - utvikling - tilhørighet - inkluderende og mangfoldige samfunn - barn og unge deltar - mulighet til å delta i en fast, organisert fritidsaktivitet - delta uavhengig av bakgrunn, økonomi og kunnskap - Gjennom deltakende undervisningsaktivitet - demokratisk og inkluderende skole kan være helt avgjørende for god forebygging mot radikalisering og voldelig ekstremisme - skape en inkluderende og trygg skole

<ul style="list-style-type: none"> - styrke profesjonskompetansen om temaer knyttet til rasisme, antisemittisme, fordommer og diskriminering i lærerutdanningen - formidle kunnskap om terrorhandlingene i regjeringskvartalet og på Utøya 22. juli 2011 lære bort om 22. juli? - personlige fortellinger fra og om 22. juli - Minnevandring i regjeringskvartalet - forsvare og styrke demokratiet - undervisning om terrorangrepet 22. juli 2011 - Skolens forebyggende rolle i innsatsen mot voldelig ekstremisme og terrorisme - bidra til at unge mennesker utvikler motstandskraft mot å innta ekstreme standpunkter - Holdningsskapende opplæring til støtte for demokrati og medborgerskap - elevenes læringsmiljø i tråd med faglige anbefalinger, om at den generelle holdningsdanningen bør være kjernen i god forebygging av radikaliserings - Forebygging må derfor parallelt fokusere på å bygge motstandskraft mot en overdreven terrorfrykt - samarbeid mellom lokale myndigheter - arbeidet mot voldelig ekstremisme og radikaliserings som fører til terrorisme - bruk av internett og sosiale medier for å spre sitt ekstreme budskap - ekstremistiske holdninger - kommuner og sivilsamfunnets rolle i forebyggingsarbeid 	
Anti-demokratiske holdninger (20 koder)	Restkoder (1 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - Vilje til å bruke trusler og vold - terrorhandlinger - ingen form for religiøs eller politisk overbevisning rettferdiggjør angrep på vårt frie samfunn! - politisk motivert vold - mer ekstrem og i økende grad aksepterer bruk av vold som virkemiddel - radikaliseres av religiøs overbevisning, andre av ideologi og politiske forestillinger - aktuelle hendelser og tegnene til radikaliserings og polarisering vi ser blant annet i sosiale medier - ekstrem islamisme - innsatsen mot høyreekstremisme - høyreekstreme holdninger - innsatsen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme forsterkes mot alle former for ekstremisme. - radikaliserings og voldelig ekstreme - ekstremisme - høyreekstreme holdninger - høyreekstreme og innvandringsfiendtlige holdninger - radikaliserings og voldelig ekstremisme - ekstrem vold - Terror - terrorfrykten i noen tilfeller kan gjøre større skade på et demokratisk samfunn enn de fysiske utslag av terror - elevene som selvidentifiserer seg som «ekstreme», nemlig det at de representerer en erfaring preget av utenforskap og stigmatisering 	<ul style="list-style-type: none"> - Situasjonen blant unge muslimer, og ungdom med innvandrerbakgrunn -

England

The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document

The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document (63 koder)	
Vitenskapelig tenkemåte (26 koder)	Demokratikunnskaper (22 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - Pupils should be taught to speak clearly and convey ideas confidently using Standard English - They should also understand the cycle of collecting, presenting and analysing data - give well-structured descriptions and explanations - They should learn to justify ideas with reasons - They should be taught to apply their mathematics to both routine and non-routine problems, including breaking down more complex problems into a series of simpler steps. - ask questions to check understanding - negotiate - evaluate and build on the ideas of others - effective communication - develop their understanding through speculating, hypothesising and exploring ideas - acquisition of knowledge - to weigh evidence, debate and make reasoned arguments - think critically - debate political questions - developing skills to research and interrogate evidence - debate and evaluate viewpoints - present reasoned arguments and take informed action - use a range of research strategies - weigh up evidence - make persuasive arguments and substantiate their conclusions - the need for mutual respect and understanding - apply arithmetic fluently to problems - understand and use measures - make estimates and sense check their work. - scientific language 	<ul style="list-style-type: none"> - foster pupils' keen awareness and understanding of democracy, government and how laws are made and upheld. - explore political and social issues critically - understanding of how the United Kingdom is governed - its political system and how citizens participate actively in its democratic systems of government - develop a sound knowledge and understanding of the role of law and the justice system in our society and how laws are shaped and enforced - understanding of democracy, government and the rights and responsibilities of citizens - use and apply their knowledge - the development of the political system of democratic government in the United Kingdom, including the roles of citizens, Parliament and the monarch - the operation of Parliament, including voting and elections, and the role of political parties - the precious liberties enjoyed by the citizens - the nature of rules and laws and the justice system, including the role of the police and the operation of courts and tribunals - understanding of democracy, government and the rights and responsibilities of citizens - parliamentary democracy and the key elements of the constitution of the United Kingdom, including the power of government - the role of citizens and Parliament in holding those in power to account - different roles of the executive, legislature and judiciary and a free press - different electoral systems used - actions citizens can take in democratic and electoral processes to influence decisions locally, nationally and beyond - other systems and forms of government - human rights and international law - the legal system in the UK - ways in which a citizen can contribute - local, regional and international governance and the United Kingdom's relations with the rest of Europe, the Commonwealth
Kompetanse for livet (15 koder)	
<ul style="list-style-type: none"> - prepares pupils at the school for the opportunities, responsibilities and experiences of later life. 	

- helps engender an appreciation of human creativity and achievement
- provide pupils with knowledge, skills and understanding to prepare them to play a full and active part in society
- equip pupils with the skills and knowledge
- prepare pupils to take their place in society as responsible citizens
- relationship education
- personal, social, health and economic education
- promotes the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and of society
- essential knowledge that they need to be educated citizens.
- participation in volunteering
- experience and evaluate different ways that citizens can act together to solve problems and contribute to society
- Inclusion
- citizens work together to improve their communities
- religious and ethnic identities
- community volunteering, as well as other forms of responsible activity

Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools & Character Education Framework Guidance

Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools & Character Education (43 koder)

Karakterutvikling (21 koder)	Demokratiske verdier (14 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - regard people of all faiths, races and cultures with respect and tolerance - pupils should understand that while different people may hold different views about what is 'right' and 'wrong' - mutual respect and tolerance of those with different faiths and beliefs - further tolerance and harmony between different cultural traditions - encourage respect for other people - tolerated - not be the cause of prejudicial or discriminatory behaviour - combatting discrimination - promote the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and of society - promote good behaviour and positive character traits, including for example courtesy, respect, truthfulness, courage and generosity. - promote consideration and respect towards others - Do we understand and reduce barriers to participation (e.g. cost, timing, location, logistics, confidence, parental support etc.)? - Do we enable young people from all backgrounds to feel as if they belong and are valued? 	<ul style="list-style-type: none"> - all people living in England are subject to its law - promote the fundamental British values of democracy, the rule of law, individual liberty - respect for public institutions and services in England - support the rule of English civil and criminal law and schools should not teach anything that undermines it - care should be taken to explore the relationship between state and religious law - Pupils should be made aware of the difference between the law of the land and religious law - encourage respect for democracy and support for participation in the democratic processes - an understanding that there is a separation of power between the executive and the judiciary - freedom to choose and hold other faiths and beliefs is protected in law - strengths, advantages and disadvantages of democracy - how democracy and the law works in Britain - volunteering and service opportunities - making pupils civic-minded and ready to contribute to society? - Attempts to promote systems that undermine fundamental British values would be completely at odds with schools' duty to provide SMSC.

<ul style="list-style-type: none"> - an appreciation of the importance of long-term commitments which frame the successful and fulfilled life, for example to spouse, partner, role or vocation, the local community, to faith or world view - strong sense of shared identity and belonging - include resilience and self-regulation, virtues education, social behaviours - poorest households much less likely to take part in all types of extra-curricular activities - Schools have an important role to play in ensuring that they offer a good range of cocurricular opportunities and that, critically, barriers to participation are minimised so that all pupils are able to access them, including the school's least advantaged pupils. - schools must not unlawfully discriminate against pupils because of their age, sex, race, disability, religion or belief, gender reassignment, pregnancy or maternity, marriage or civil partnership, or sexual orientation - fostering of good mental wellbeing among young people so that they can fulfil their potential at school and are well prepared for adult life. 	
Demokrati i praksis (8 koder)	
<ul style="list-style-type: none"> - ensure that all pupils within the school have a voice that is listened to - demonstrate how democracy works by actively promoting democratic processes such as a school council whose members are voted for by the pupils; - works by actively promoting democratic processes such as a school council whose members are voted for by the pupils - sense of justice - an understanding of how citizens can influence decision- making through the democratic process - learn how to argue and defend points of view - listen attentively to the views of others, behave with courtesy and good manners and speak persuasively to an audience 	

Revised Prevent Duty Guidance: For England and Wales

Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools & Character Education (43 koder)	
Karakterutvikling (21 koder)	Demokratiske verdier (14 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - regard people of all faiths, races and cultures with respect and tolerance - pupils should understand that while different people may hold different views about what is 'right' and 'wrong' - mutual respect and tolerance of those with different faiths and beliefs - further tolerance and harmony between different cultural traditions - encourage respect for other people - tolerated 	<ul style="list-style-type: none"> - all people living in England are subject to its law - promote the fundamental British values of democracy, the rule of law, individual liberty - respect for public institutions and services in England - support the rule of English civil and criminal law and schools should not teach anything that undermines it - care should be taken to explore the relationship between state and religious law - Pupils should be made aware of the difference between the law of the land and religious law

<ul style="list-style-type: none"> - not be the cause of prejudicial or discriminatory behaviour - combatting discrimination - promote the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and of society - promote good behaviour and positive character traits, including for example courtesy, respect, truthfulness, courage and generosity. - promote consideration and respect towards others - Do we understand and reduce barriers to participation (e.g. cost, timing, location, logistics, confidence, parental support etc.)? - Do we enable young people from all backgrounds to feel as if they belong and are valued? - an appreciation of the importance of long-term commitments which frame the successful and fulfilled life, for example to spouse, partner, role or vocation, the local community, to faith or world view - strong sense of shared identity and belonging - include resilience and self-regulation, virtues education, social behaviours - poorest households much less likely to take part in all types of extra-curricular activities - Schools have an important role to play in ensuring that they offer a good range of cocurricular opportunities and that, critically, barriers to participation are minimised so that all pupils are able to access them, including the school's least advantaged pupils. - schools must not unlawfully discriminate against pupils because of their age, sex, race, disability, religion or belief, gender reassignment, pregnancy or maternity, marriage or civil partnership, or sexual orientation - fostering of good mental wellbeing among young people so that they can fulfil their potential at school and are well prepared for adult life. 	<ul style="list-style-type: none"> - encourage respect for democracy and support for participation in the democratic processes - an understanding that there is a separation of power between the executive and the judiciary - freedom to choose and hold other faiths and beliefs is protected in law - strengths, advantages and disadvantages of democracy - how democracy and the law works in Britain - volunteering and service opportunities - making pupils civic-minded and ready to contribute to society? - Attempts to promote systems that undermine fundamental British values would be completely at odds with schools' duty to provide SMSC. -
Demokrati i praksis (8 koder)	
<ul style="list-style-type: none"> - ensure that all pupils within the school have a voice that is listened to - demonstrate how democracy - works by actively promoting democratic processes such as a school council whose members are voted for by the pupils; - works by actively promoting democratic processes such as a school council whose members are voted for by the pupils - sense of justice - an understanding of how citizens can influence decision- making through the democratic process - learn how to argue and defend points of view - listen attentively to the views of others, behave with courtesy and good manners and speak persuasively to an audience 	

Washington

Washington State K–12 Learning Standards for Social Studies

Social Studies Learning Standards (124 koder)	
Kritisk tenkning (50 koder)	Demokratisk medborger (37 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - ability to understand and apply reasoning skills; apply research; deliberate, form, and evaluate positions are important skills not only for Social Studies - research - reasoning - analytical skills - such as citing textual evidence and evaluating a source for credible information - Read with comprehension, - write effectively - communicate successfully in a variety of ways and settings with a variety of audiences - Think analytically, logically, and creatively, - and to integrate technology literacy and fluency as well as different experiences and knowledge to form reasoned judgments and solve problems - Inquiry, - critical reasoning skills include the ability to gather, interpret, and analyze information, - and to draw conclusions consistent with one’s own values and beliefs - help students understand and analyze the world - Facts are critically important—but facts should be the building blocks for understanding trends, ideas, and principles, not stand-alone bits of memorized data - engage in disciplined inquiry, to construct their own knowledge through independent research and analysis, - become skilled researchers, analysts, - learn to identify and analyze the perspectives of the authors they read - Through research, students hone their ability to gather and evaluate information and then use that information as evidence in a wide range of endeavors - they need a deep well of powerful and disciplined strategies for answering their questions and for gathering data that can be evaluated and transformed into evidence for justifiable decisions - The student understands and applies reasoning skills to conduct research, deliberate, and form and evaluate positions through the processes of reading, writing, and communicating. - Uses critical reasoning skills to analyze and evaluate claims - Uses inquiry-based research - develop questions is the foundation of a rich social studies experience - answer those questions by planning how to find reliable and credible answers. 	<ul style="list-style-type: none"> - learning that promotes inquiry and thoughtful civic participation - A paramount duty of public education is to develop an active and engaged citizenry. - skills that build a strong social studies background regardless of where they reside in the state - social studies is an essential discipline for teaching and cementing these important literacy skills in the classroom - All students prepared for post-secondary pathways, careers, and civic engagement - prepared to engage with the world. - The more important question is, will the world be ready to engage with them? - all students have an opportunity to master the skills and standards the Learning Standards describe - skills and knowledge they need to achieve personal and academic success, promoting consistency in what is taught - Social studies education contributes to developing responsible citizens - equips students to understand their own power and their own responsibility as citizens of the world’s most powerful democracy - equips them to make sound judgments and to actively contribute to sustaining a democratic society - and to develop skills and understandings that have value beyond school. - and to fulfill their responsibilities as citizens in a democracy - opportunities for students to understand and experience their own power to make a positive difference through service to their communities and the world - and practitioners of democratic values. - skills necessary for active and effective citizenship. - learn how to keep learning in order to cultivate sound understandings - civic action and responsibility, by examining current events and primary documents from around the world - Students should graduate ready to become active citizens and leaders of their communities, the nation, and the world - and to demonstrate thoughtful, participatory citizenship. - Understands key ideals and principles of the United States - Analyze citizens’ and institutions’ effectiveness in addressing social and political problems at the local, state, tribal, national and/or international level.

<ul style="list-style-type: none"> - Create compelling and supporting questions that focus on an idea, issue, or event - Evaluate the validity, reliability, and credibility of sources when researching an issue or event. - Determine the kinds of sources and relevant information that are helpful, - taking into consideration multiple points of view represented in the sources, the types of sources available, and the potential uses of the sources. - Explain how supporting questions contribute to an inquiry and how, through engaging source work, new compelling and supporting questions emerge. - Deliberates public issues. - Gather relevant information from multiple sources representing a wide range of views while using the origin, authority, structure, context, and corroborative value of the sources to guide the selection - consider multiple viewpoints and weigh the validity of those viewpoints by applying an analysis of evidence - Critique the precision of a claim about an issue or event - Critique the use of reasoning, sequencing, and details supporting the claim - Explain points of agreement and disagreement that experts have regarding interpretations of sources. - Explain the challenge and opportunities of addressing problems over place and time using disciplinary and interdisciplinary lenses. - debate an issue using civil discourse backed with a range of credible sources - Evaluate one's own viewpoint and the viewpoints of others in the context of a discussion. - Apply a range of deliberative and democratic strategies and procedures to make decisions and take action in their classrooms, school, or out-of-school civic context. - Use appropriate deliberative processes in multiple settings. - Integrate evidence from multiple relevant historical sources - support a claim and presents the product in an appropriate manner to a meaningful audience. - Social studies skills include the formation of questions, - the ability to apply disciplinary knowledge and concepts, - gather and evaluate sources - develop claims and use evidence to support those claims. - Evaluate multiple reasons or factors to develop a position paper or presentation. - Construct arguments using precise and knowledgeable claims, with evidence from multiple and reliable sources, - acknowledging counterclaims and evidentiary weaknesses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Understands civic involvement - "People's responsibilities include voting, paying taxes to support the common good, and participating in resolving issues at the local, state, tribal, and national level." - Use appropriate deliberative processes in multiple settings - Analyze how governments throughout history have or have not valued individual rights over the common good - civics skills and concepts within a context - Describe the impact and the appropriate roles of personal interests and perspectives on the application of civic virtues, - Explain how social and political problems are addressed at the local, regional, state, tribal, national, and international level. - Analyze and evaluate ways of influencing local, state, and national governments - Evaluate citizens' and institutions' effectiveness in addressing social and political problems at the local, state, tribal, national, and/or international level -
---	---

<ul style="list-style-type: none"> - Present adaptations of arguments and explanations that feature evocative ideas and perspectives on issues and topics to reach a range of audiences and venues outside the classroom - Historians can and do disagree, and must present evidence from more than one source to prove a position - Analyze the ways in which the perspectives of those writing history shaped the history that they produced - Analyze the relationship between historical sources and the secondary interpretations made from them. - Integrate evidence from multiple relevant historical sources and interpretations into a reasoned argument about the past to create claims and counterclaims. - Evaluate the ways in which the perspectives of those writing history shaped the history that they produced 	
Demokratikunnskaper (24 koder)	Mangfoldskompetanse (13 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - democracy - students examine local, state, tribal, and national government and how the state and federal constitutions govern the rights and responsibilities of all residents and citizens - The student understands and applies knowledge of government, law, politics, and the nation's fundamental documents to make decisions about local, state, national, tribal, and international issues, the founding of the United States was based on values and principles such as liberty, equality, the limitation of power through separation, and the rule of law. - English Bill of Rights and Magna Carta. - Analyze and evaluate the ideas and principles contained in the foundational documents of the United States, and explain how they influence the social and political system - Analyze the impact of constitutions, laws, treaties and international agreements on the maintenance of national and international order. - Understands the purposes, organization, and function of governments, - laws, and political systems. - There are fundamental differences in what a political system's goals and citizens' expectations are - governments and institutions are complex and attempt to provide order and rules that guide citizens' actions and behaviors - Explain how citizens and institutions address social and political problems at the local, state, tribal, national, and international level. - Explain the origins, functions, and structure of government. - Analyze the origins, functions, and structure of government with reference to the United States, Washington state, and tribal constitutions. - Evaluate the effectiveness of the American system compared to international governmental systems. 	<ul style="list-style-type: none"> - in a culturally diverse, democratic society in an interdependent world - teaching of local tribal history in Washington's K–12 classrooms - interpersonal relations, - to engage in respectful and productive civic discourse, - Respect for the values of a diverse and democratic society motivates students to safeguard their own rights and the rights of others, - Incorporate multiple perspectives and cultural awareness - human rights - human rights - Apply civic virtues and democratic principles when working with others. - Cultural development - Challenges to democracy and human rights - Summarize how cultures and cultural and ethnic groups have shaped world history - Analyze how cultural identity can promote unity and division. -

<ul style="list-style-type: none"> - Evaluate the effectiveness of our system of checks and balances in limiting the power of government at the national, state, and local levels. - Analyze the impact of constitutions, laws, treaties, and international agreements on the maintenance of national and international order. - Analyze relationships among governments, civil societies, and economic markets. - Evaluate the impact of constitutions, laws, treaties, and international agreements on the maintenance of national and international order or disorder. - Critique relationships among governments, civil societies, and economic markets - democratic principles, - evaluate the impact and the appropriate roles of personal interests and perspectives on the application of civic virtues, democratic principles, constitutional rights, and human rights. - Analyze how economic incentives influence choices that may result in policies with a range of costs and benefits for different groups in the United States. - analyze multiple points of view to explain the ideas and actions of individuals and groups 	
--	--

SEL Standards, Benchmarks and Indicators

SEL Standards, Benchmarks and Indicators (58 koder)	
Sosiale ferdigheter (28 koder)	Felleskap (12 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - social emotional development - build their social emotional competencies over time - Demonstrates a range of communication and social skills to interact effectively with others - Demonstrates a range of communication and social skills to interact effectively with others - Demonstrates the ability to identify and take steps to resolve interpersonal conflicts in constructive ways. - Demonstrates the ability to engage in respectful and healthy relationships with individuals of diverse perspectives, cultures, language, history, identity, and ability. - Demonstrates problem-solving skills to engage responsibly in a variety of situations. - Demonstrates the ability to work with others - promoting good social emotional awareness and skill acquisition - students to learn, practice, and demonstrate understanding of their emotions and behaviors - opportunities for positive social interaction with both peers and adults - I can analyze how and why an emotion can trigger behaviors in different contexts. - I can demonstrate the ability to analyze, critically think about, and understand the attitudes I hold that contribute to my development 	<ul style="list-style-type: none"> - community resources and supports - demonstrates a sense of school and community responsibility. - Effectively supporting social emotional development in schools requires collaboration among families and communities - It also involves building adult capacity to support a school climate and culture that recognizes, respects, and supports differences in abilities, experiences, and ethnic and cultural differences, and celebrates diversity. - All students come to school with different needs, and curricula and instruction should be applied with an equity lens - students get what they need based on their differing abilities - students who have experienced trauma and adversity may need the protection of safe relationships and spaces at school - Environmental and instructional conditions for learning create a learning environment that systemically provides a foundation for achievement by encouraging SEL - positive emotional environment strengthens learning - our ability to think and to learn effectively is closely linked to our physical and emotional wellbeing

<ul style="list-style-type: none"> - I can demonstrate the ability to determine my role and clearly express myself when necessary to resolve conflicts with peers. - I can identify how perspectives and biases affect interactions with others and how advocacy for the rights of others contributes to the common good. - I can demonstrate personal reflection about the value of cultural diversity and humility and explain the differences that may exist within the same cultural group. - I can reflect on and adjust my communication style with others - can use cooperative strategies for collaborating with peers, adults, and others in the community - I can apply specific conflict resolution skills and seek out problem-solving resources - I can practice solving problems in a peaceful way, but when peaceful solutions don't happen, I can analyze and understand my role and take initiative for reparation. - I can apply conflict-resolution skills to de-escalate, defuse, and resolve conflicts and differences. - Demonstrates the ability to engage in respectful and healthy relationships with individuals with diverse perspectives, cultures, languages, histories, identities, and abilities. - I can apply strategies for setting and keeping healthy boundaries in relationships with peers and adults. - I can establish and maintain relationships with people whose backgrounds and identities vary from my own recognizing the impact of privilege and oppression. - can use strategies based on mutual cooperation and respect to resist the social pressures that may result in marginalization and bias within my school and community. - Demonstrates the ability to work with others - I can evaluate strategies for working together - I can work cooperatively with others 	<ul style="list-style-type: none"> - Learning is influenced by the environment, and instruction is best delivered within a supportive social emotional frame - I can use analysis and critical thinking skills to understand the broad impact and potential consequences of safe and risky online behaviors. - I can demonstrate an understanding of school, work, and community cultures and actively participate in cooperative interactions to improve civic, workplace, and ethical climates. -
Empati (11 koder)	Rettigheter (7 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - Individual can take the perspective of and empathize with others from diverse backgrounds and cultures - Demonstrates awareness of other people's emotions, perspectives, cultures, languages, histories, identities, and abilities. - Demonstrates an awareness and respect for similarities and differences among community, cultural and social groups. - I can identify how my perspective affects interactions with others, especially those who are from different cultures and live with different experiences - I can demonstrate problem solving and decision-making skills that use multiple viewpoints. - I can identify and analyze challenges, consider external perspectives (e.g., gender, culture), employ cultural storytelling to understand context, and determine potential solutions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrates awareness and ability to speak on behalf of personal rights and advocacy. - Demonstrate awareness and ability to speak on behalf of personal rights and advocacy. - I can demonstrate the ability to identify and articulate my rights regarding equality, cultural consideration, civility, political freedom, and freedom of expression for both myself and others - can demonstrate the ability to advocate for myself. - I can demonstrate the ability to advocate with varied and diverse audiences in a positive and constructive manner. - I can analyze, promote, and advocate for civic and democratic responsibilities for promoting a healthy and clean environment.

<ul style="list-style-type: none"> - individuals can take the perspective of and empathize with others from diverse backgrounds and cultures. - Demonstrates awareness of other people’s emotions, perspectives - I can reflect on the emotional impact people have on each other and demonstrate my ability to adapt my responses accordingly. - I can evaluate how my response to a situation might affect others - Demonstrates an awareness and respect for similarities and differences among community, cultural, and social groups. 	
---	--

Preventing violent extremism in schools

Preventing violent extremism in schools (87 koder)	
Trygt fellesskap (26 koder)	Forebyggingstiltak (26 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - Extremism and acts of targeted violence continue to impact our local communities - Youth are embracing many forms of violent extremism; those perpetrated by terrorist organizations or other domestic violent extremist movements, to those maintaining biases towards others due to their race, religion, or sexual orientation. - These preventative measures diminish the likelihood of schools becoming potential nodes of radicalization or recruitment hubs for violent extremists - schools and local communities who play prominent roles in building resilience and providing influence for youth. - Fostering the ideals of diversity, inclusion, and tolerance, while upholding Constitutional freedoms and rights under the law - Establishing collaborative grass roots initiatives fostering community buy-in - In recent years, local communities were targeted by myriad types of violent offenders including active shooters, terrorists, gangs, criminal enterprises, human traffickers, and online predator - Hate Crimes - an individual’s self-image and status is directly connected to the group to which they belong, resulting in social categorization - There are associative risks within schools from guns, gangs, drugs, bullying, sexual harassment, and developmental issues that can result in violence, including suicide or targeting others. - The type of group the individual gravitates towards is largely determined by accessibility, opportunity, and relationships formed over time - Youth embracing domestic extremist movements (across any extremist ideology) are sometimes raised in an environment where racial, religious, or cultural bias is viewed as acceptable - Cultural differences can intensify these feelings leading to isolation or alienation 	<ul style="list-style-type: none"> - High schools must remain vigilant in educating their students about catalysts that drive violent extremism and the potential consequences of embracing extremist beliefs. - counter violent extremism - the threat continues to evolve within our borders - Countering these prevailing dynamics requires a fresh approach that focuses on education and enhancing public safety - protecting our citizens from becoming radicalized by identifying the catalysts driving extremism - Our educators are in a unique position to affect change, impart affirmative messaging, or facilitate intervention activities due to their daily interactions with students - Increasing awareness about the forms and dynamics of violent extremism - Enhancing information sharing among those stakeholders who can provide support and services to students; - Countering violent extremism is a shared responsibility between law enforcement, civic leaders, and their communities. - open dialogue about underlying issues or craft affirmative messaging to counter this violent rhetoric - If a youth’s intentions are conducting a violent act, law enforcement (e.g. local/state/tribal/federal) should be notified to initiate disengagement or execute a disruption. - educators and trusted community partners can aid that process to ensure a youth is afforded the appropriate resources. - the difference between protected speech and illegal incitement can be a very fine line - Engaged families are the first defense to monitor internet usage, content, or violent propaganda alerting to possible extremist beliefs, contacts , or future intentions.

<ul style="list-style-type: none"> - A nurturing environment might help a student withstand the threat from violent extremists, while a dysfunctional environment might lead to greater acceptance or adherence to extremist philosophies - Replacing idle times with positive social interactions may reduce activities in unobserved space - endorsing positive family ideals and nurturing environments - Allows for increased engagement between a student and local community members or agencies - Enhances school safety - Enhances overall school climate. - The FBI encourages schools and their local communities to lead interventions of at-risk youth, unless the subject is mobilizing to violence - Schools should remain a healthy environment for learning, personal growth, physical and cognitive development, and not be infused with extremist or hateful rhetoric - Local school officials play an integral role in the intervention process, especially for atrisk youth radicalizing or mobilizing to violence - Strengthen Family Outreach and Engagemen - Schools should maintain an inventory of trusted community partners, mental health practitioners, social services, and state/local/tribal law enforcement to build a localized collaborative network. - families are the first line of defense in keeping youth safe from violent extremism - High school alumni are positive role models for imparting affirmative messaging to the student body - A strong community support network promotes resiliency and helps students disengage from extremist activities without fear of reprisal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nearly 85% of public schools reported a criminal incident - Many schools already possess Crisis Response Teams or Behavioral Assessment and Care Teams in place to develop intervention strategies for students in need of support. - The response should leverage the strengths of governments, community organizations, social service agencies, and other professionals to provide what is commonly referred to as an “Off-Ramp”. - Facilitate a student’s disengagement from a violent trajectory; - The optimal outcome of an intervention is disengaging a student from a viuolent trajectory - Social Information-Processing Interventions that aim to resolve disputes or direct prevention efforts to students who are at-risk for violence or already exhibiting concerning behaviors. - If a student continues on a trajectory to violence, the one remaining option is a law enforcement disruption - Arrests remain a viable option, however, if disengagement activities are not successful - Educators may be reluctant to notify law enforcement of a student’s exhibited behaviors for fear of a law enforcement action. - Students and educators are encouraged to convey their concerns and observations to trusted community partners, school resource officers, or a local law enforcement entity. - acting decisively is paramount to educators - There are limited opportunities for intervention with at-risk youth and schools must be cognizant of this - Aids a student’s disengagement from a violent trajectory
Motstandsdyktighet (21 koder)	Sosial og emosjonell utvikling (15 koder)
<ul style="list-style-type: none"> - online violent propaganda has permeated social media - places a growing burden on our educational system to provide appropriate services to students who view hatred or targeted violence as acceptable outlets for their grievances. - youth possess inherent risk factors making them susceptible to violent extremist ideologies or possible recruitment - reducing social and psychological commitment to violence as a method of resolving a grievance - Facilitating disengagement programs to turn at-risk youth away from violent trajectories - Leveraging school programs to deter youth from embracing extremist ideologies - Raising awareness on the catalysts driving violent extremism within our communities - Schools share in this responsibility within their local communities, which builds resiliency against the catalysts driving violent extremist activities. 	<ul style="list-style-type: none"> - High school students are ideal targets for recruitment by violent extremists seeking support for their radical ideologies, foreign fighter networks, or conducting acts of targeted violence within our borders - youth’s risk factors and stressors, if not properly addressed through personal actions or third-party intervention, can lead to negative outcomes in the form of suicide or violence against others - Educating, building skills, and assisting students with developing strong social and emotional well-being are essential components to preventing violent extremism - Building resilient schools through enhanced student social and emotional well-being - Numerous behavioral models outline the dynamics and factors leading to violent extremism - promoting a child’s social development through early intervention - a child is vulnerable to detrimental influences from familial, socioeconomic, educational experiences, or ideological factors, often resulting in criminal deviant behavior.

<ul style="list-style-type: none"> - violent extremism is not a linear progression, but an evolving dynamic situation involving numerous factors, catalysts, inhibitors, and mobilization variables - Unaccountable or unobserved space provides a window of opportunity for students engaging in activities contrary to their family norms or desires, thus creating additional vulnerabilities and opportunities for exposure to violent extremists or violent rhetoric. - Students' consumption of violent propaganda while in unobserved space may ignite the radicalization and mobilization process - fostering critical thinking resulting in alternative behaviors - The internet now affords violent extremists a veritable playground - internet acts as a catalyst to sustain radicalized beliefs more so than acting as a primary catalyst towards radicalization. - violent extremist propaganda on social media platforms frequented by youths remains a concern - Internet-based Propaganda - Consumption of violent propaganda is a primary catalyst in self radicalization. - Online gaming adds yet another level of vulnerability for our youth - Schools can be instrumental in identifying employment opportunities for youth seeking to advance their job skills, allowing less idle time, to engage in other activities - helping students to resist the temptations of extremist 	<ul style="list-style-type: none"> - childhood to young adulthood and viewed as one of the most dynamic stages of human development - feeding on vulnerable youth - The model emphasizes early attention to problems such as bullying, teasing, or other student conflicts before they escalate into violent behavior - Violent extremists primarily target adolescents due to developmental vulnerabilities. These vulnerabilities make them susceptible to recruitment efforts by groups offering personal support and providing a sense of meaning and belonging. - A student's personal crisis or under achievement may trigger impulsive or violent acts. - Students action feelings of isolation, alienation, disenfranchisement, sense of belonging, adventure, glory, or thrill seeking - Assist with the student's social and emotional well-being so they are better-equipped to be productive in the classroom and the community at-large. - Disenfranchised – student feeling lost, lonely, hopeless, or abandoned; - promoting cognitive and physical development. -
--	---