

# Hvordan undervise i og med terrorisme?

*Kunnskapsløftet: "Eleven skal kunne diskutere kjennetegn på  
og årsaker til terrorisme".*

*Opplæringsloven: "Opplæringen skal fremme demokrati".*

Haakon Stavenes



Samfunnsdidaktisk masteroppgave ved institutt for  
lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

11.11.2015



# Hvordan undervise i og med terrorisme?

Kunnskapsløftet: ”Eleven skal kunne diskutere kjennetegn på og årsaker til terrorisme”.

Opplæringsloven: ”Opplæringen skal fremje demokrati”.

”Praksis uten teori er trivielt – teori uten praksis er tomprat”

Haakon Stavenes

2015

Hvordan undervise i og med terrorisme?

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

En ambisjon i Kunnskapsløftet var å lage klare føringer for det viktigste innholdet i fagene, og synliggjøre hva som er sentrale kunnskaper og ferdigheter. Det resulterte blant annet i en innføring av kompetansemål, som er fordelt etter skolefag. Et av kompetansemålene i samfunnsfag er: *”eleven skal kunne diskutere kjennetegn på og årsaker til terrorisme”*.

Undervisningsstrategi er i oppgaven forstått som en tredelt prosess, som består av planlegging, gjennomføring og evaluering av egen praksis. Oppgavens første del er knyttet til spørsmålet, hvordan undervise i terrorisme? Diskusjonen i oppgaven, er knyttet til hvordan undervisningsstrategien var tilrettelagt, med tanke på de kunnskaps- og ferdighetsområdene som beskrives i kompetansemålet. Skolens viktigste oppgave er elevenes læring og i den sammenheng har læreren en nøkkelrolle. En sentral del i diskusjonen omhandler derfor lærerens valg og prioriteringer i forbindelse med undervisningsstrategien. Lærerens ansvar i opplæringen er knyttet til hans faglige og praktiske kompetanse.

I opplæringsloven står det at opplæringen skal fremme demokratiet. Ansvaret for denne målsetningen, er fordelt blant alle skolefagene. I oppgavens andre del, har jeg undersøkt hvorvidt demokratiopplæring kunne blitt fremmet, som en del av den opprinnelige undervisningen i terrorisme. Diskusjonen er knyttet til tre undervisningsmetoder. Disse metodene var lærerstyrt undervisning, dialog og gruppearbeid. Det er også diskutert hvilke muligheter og begrensninger skolen har med tanke på demokratiopplæringen.

Datamaterialet til undersøkelsen består av observasjonsnotater fra undervisningen, samt to intervju av læreren og elevintervjuer. Hensikten med oppgaven er å bidra til innsikt om læreres arbeid med undervisning. Det var også en målsetning og undersøke de mulighetene som finnes i en undervisning, til å fremme andre og mer generelle målsetninger i Kunnskapsløftet.



# Forord

Arbeidet med denne studien har vært krevende og tidvis en øvelse i motivasjon, men også spennende og lærerikt.

Takk til Roar og alle elevene i klassen. Takk for mottakelsen jeg fikk og for at dere ble med på dette prosjektet. Observasjonen og intervjuene danner selve grunnlaget for denne oppgaven.

Takk til min veileder Dag Fjeldstad. Du har holdt ut med meg, gjennom det som har blitt en alt for lang prosess.

Til slutt, takk til mine to tålmodige jenter hjemme. Dere har lagt forholdene til rette, slik at jeg omsider får levert oppgaven.

Oslo 11.11.2015

Haakon Stavenes





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	2
1.1	Aktualisering og tilnærming til forskningsobjektet .....	2
1.2	Undervise <i>i og med</i> terrorisme .....	5
1.3	Disposisjon.....	6
1.4	Begrepslære .....	6
1.4.1	Pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk.....	7
1.4.2	Demokratibegrepet og demokratiopplæring i skolen .....	7
1.4.3	Deliberativt demokrati.....	8
2	Teori.....	9
2.1	Lærer som nøkkelfaktor.....	9
2.1.1	Lærerkompetanse .....	10
2.1.2	Undervisning.....	11
2.1.3	Undervisningsstrategi .....	13
2.1.4	Forholdet mellom teori og praksis .....	14
2.1.5	Kompetansemål.....	14
2.1.6	Idealet om en helhetlig undervisningsstrategi .....	15
2.1.7	Mål .....	16
2.1.8	Lærerens ansvar i en undervisningsstrategi.....	17
2.1.9	Hva kjennetegner god undervisning.....	19
2.2	Undervise <i>med</i> terrorisme.....	20
2.2.1	Skolens demokratibegrep .....	22
2.2.2	Tre demokratitradisjoner .....	23
2.2.3	Det liberale syn på medborgerskap .....	23
2.2.4	Det republikanske syn på medborgerskap .....	24
2.2.5	Deliberativt syn på medborgerskap.....	25
2.3	Demokratiopplæring i skolen.....	26
2.3.1	Forutsetninger og begrensninger for demokratiopplæring .....	28
2.3.2	Motivasjon og mestring .....	29
2.3.3	Klasseromsklima .....	29
2.3.4	Læreren.....	30
2.4	Lærerstyrt undervisning.....	31

2.4.1	Taksonomisk begrepsforståelse .....	31
2.5	Dialog .....	31
2.5.1	Teachable moments.....	33
2.6	Gruppearbeid.....	34
2.6.1	Kontroversielle spørsmål – politiske skillelinjer .....	35
3	METODE .....	37
3.1	Problemstilling, formål og valg av forskningsdesign.....	38
3.2	Casestudie .....	38
3.3	Empiri .....	39
3.3.1	Intervju .....	40
3.3.2	Observasjon .....	40
3.4	Forholdet mellom metode, teori og analyse .....	41
3.5	Refleksjoner om metodevalg og resultater .....	42
3.5.1	Etikk .....	43
4	Presentasjon av det empiriske materialet .....	44
4.1	Undervisningsstrategi i terrorisme .....	44
4.1.1	Organisering av lærestoffet.....	46
4.1.2	Organisering av aktiviteter .....	48
4.2	Mål .....	48
4.2.1	Begrepsavklaring av kompetansemålet.....	50
4.3	Lærerkompetanse .....	50
4.4	Undervisning <i>med</i> terrorisme.....	50
4.5	Forutsetninger og begrensninger.....	51
4.6	Lærerstyrt undervisning.....	52
4.7	Dialog .....	53
4.8	Gruppearbeid.....	54
5	Diskusjon .....	55
5.1	Undervisningsstrategi i terrorisme .....	55
5.1.1	Organisering av lærestoffet.....	57
5.1.2	Organisering av aktiviteter .....	59
5.2	Mål .....	60
5.2.1	Begrepsavklaring av kompetansemålet.....	61
5.3	Lærerkompetanse .....	63

5.4	Undervise <i>med</i> terrorisme.....	64
5.4.1	Forutsetninger for opplæring til medborger .....	65
5.5	Lærerstyrt undervisning.....	68
5.6	Dialog .....	69
5.7	Gruppearbeid.....	71
6	Avsluttende kommentar .....	74
	Litteraturliste.....	78
	Vedlegg.....	82





# 1 Innledning

## 1.1 Aktualisering og tilnærming til forskningsobjektet

Fenomenet terrorisme er et omstridt tema i flere sammenhenger. Det ble synliggjort i forbindelse med utdelingen av Nobels fredspris i 1994 <sup>1</sup>. Nobelkomiteens medlem Kåre Kristiansen trakk seg i protest, da deler av prisen ble tildelt Yasir Arafat. Kristiansen mente dette var galt, fordi Arafat var etter hans oppfatning en terrorist. Samtidig boikottet hele fem stortingsrepresentanter utdelingen av samme årsak. Spørsmålet om hvordan terrorisme skal defineres, er svært politisert. Politiske aktører legger egne interesser til grunn, når de definerer begrepet. Det medfører at politiske deltakere bruker terrorismebegrepet til å svarte sine motstandere. Et eksempel i den sammenheng, er de gjensidige beskyldningene om terrorvirksomhet i Syria-konflikten <sup>2</sup>. Under fredskonferansen i Montreux gikk Syrias utenriksminister Walid al-Moualem hardt ut mot opposisjonen, opprørerne og deres utenlandske støttespillere og stemplet dem som terrorister. Ahmad Jarba, som representerer eksil-gruppen Nasjonalkoalisjonen, svarte med samme mynt og hevdet at det er president Assad og hans støttespillere i libanesiske Hizbollah og Iran som står bak terroren i Syria. Anders Behring Breiviks terrorangrepet rystet hele nasjonen og viser at terrorisme er et dagsaktuelt tema også i Norge. Hendelsen skapte et stort engasjement i befolkningen, og over hele landet ble det arrangert spontane rosetog. Fem måneder etter hendelsen, ble det listet opp en rekke konsekvenser i Vårt Land som terroren 22. juli påførte det norske samfunnet <sup>3</sup>. Konsekvensene var blant annet knyttet til norsk politikk, statens utgifter, sikkerhetsmessige tiltak og politisk engasjement. Også i skolene merket man et økt engasjement rundt rasisme. Terrorismen er samtidig et internasjonalt fenomen, som det er sterke motsetninger i forståelsen av terrorisme. Det har resultert i ulike og motstridende definisjoner. De ulike oppfatningene av terrorisme, kommer til syne blant stater, trossamfunn og internasjonale organisasjoner. Disse forskjellene eksisterer også mellom stater og internasjonale organisasjoner som har tette bånd. Både USA, Storbritannia, FN og EU

---

<sup>1</sup> Red. Eriksen: NRK nettside, 1994.

<sup>2</sup> Kruhaug: Dagsavisen, 2014.

<sup>3</sup> NTB: Vårt land, 2011.

opererer med forskjellige lister over terroristorganisasjoner og det viser noen av de mange oppfatningene av begrepet som eksisterer i verden. Fenomenet terrorisme er omgitt av gråsoner som flyter over i andre former for vold og ødeleggelse. Dermed blandes ofte terrorisme med andre former for vold, som geriljakrig, organisert kriminalitet, væpnet motstandskamp, sabotasje og statlig terror. Ulike oppfatningene av terrorisme, har resultert i et relativt uavklart terrorismebegrep. Terrorisme er blant annet definert som: *”Legitim kamp for selvbestemmelse (og) mot fremmed okkupasjon”*<sup>4</sup>.

*”En fryktinngytende metode for gjentatt voldelig aksjon, utøvd av (halvt) hemmelige individer, grupper eller statsagenter av sykelige, kriminelle eller politiske årsaker der – i motsetning til mord – de direkte målene for volden ikke er de endelige målene...”*<sup>5</sup>.

Parter i konflikter forsøker å påta seg retten til å definere terrorisme og i denne prosessen er det politisk makt og interesser involvert. Bruken av terrorismebegrepet i konflikten mellom Israel og Palestina illustrerende dette. De to partene beskylder hverandre for å drive med terrorisme, for å oppnå internasjonal støtte for sin politikk, samt verne om egne interesser. Diskusjonen om hvordan terrorisme skal defineres er svært aktuell for opplæringen i skolen. En klargjøring av begrepet kan ha stor betydning for undervisning som kobles til begrepet. Fordi undervisning er en reflekterende tolkningsvirksomhet, der læreren legger sine verdier og oppfatninger inn i lærestoffet. De to definisjonene skiller seg fra hverandre. Og det er et sentralt poeng for fremstillingen av temaet. Lærere i samfunnsfag skal presentere ulike perspektiver, fordi det er ulike vurderinger og virkelighetsoppfatninger knyttet til forståelsen av terrorisme. Problemstillingen om hvordan terrorisme skal fremstilles i skolen, ble aktualisert i form et leserinnlegg i Aftenposten. Leserinnlegget viser hvordan en skoleelev opplever at samfunnsfaglæreren og vikaren har ulike syn på hvem som kan kalles terrorister. Avsnittet nedenfor er denne elevens eget leserinnlegg, det er hentet fra diskusjonssiden «si:d» på Aftenpostens internettside. Siden er rettet mot elever og ungdom og gir dem anledning til å si sin mening om temaer som opptar dem. I innlegget forteller en elev i den videregående skole om sine undervisningserfaringer i terrorisme. Eleven synes det er vanskelig å avgjøre hvem som er terrorister og gir noen interessante betraktninger om undervisning og forståelse av terrorisme.

---

4 Bjørge 2004

5 Schmid og Jongmann 1988

## **Trøbbel med terrorister.**

*”Jeg spurte vikaren i samfunnsfagstimen hva en terrorist er. Hans svar var helt annerledes enn samfunnsfaglærerens. Det går nesten ikke en dag uten at vi hører ordet terrorist. Vi forbinder det med selvmordsbombere, bilbomber, og mørkhudede, maskerte, bevæpnede, ekstreme islamister. Vi forbinder det med blod, død, frykt og andre fæle ting. "Terrorist" er det ordet Bush sier oftest, og terroristene er de som truer det rike, sløsende samfunnet vi lever i. Men selv om vi assosierer mye med ordet, er det faktisk ikke alle som klarer å definere det. Vikaren kom frem til at terrorist må være et ord supermakter som USA bruker for å få oss over på deres side. Jeg er enig med vikaren. Samfunnsfaglærereren min derimot, definerer terrorister som "opprørere som via angrep på sivile formidler sine meninger". Dette er jeg uenig i. Det at Bush liksom fører krig mot terrorisme, er noe tull. Han fører krig mot soldater som kjemper på en annen måte enn ham. Mot soldater som kjemper for det de tror på! Det ville heller ikke ha vært noen krig i Irak hvis ikke amerikanerne hadde gått inn der. Vikaren vår foreslo en annen teori også: En terrorist er den soldaten slåss mot. Men hvis det er riktig, da består jo USA av en haug med terrorister. De fleste er nok enig med læreren når det gjelder dette emnet. Selv blir jeg bare mer og mer forvirret. Hva er forskjellen på en terrorist og en soldat? Er terroristen demonen, og soldaten engelen? Jeg tror at det er det Bush vil at vi skal tro. Vi skal se på terrorister som umenneskelige, onde, meningsløse skapninger. Jeg mener ikke at de mange oppfatter som terrorister bare skal kunne fortsette å herje på samme måte som de har gjort til nå. Det å drepe andre mennesker er utilgivelig, uansett hvor edel motivasjonen enn er. Et menneskeliv er uvurderlig. Men likevel er mitt syn på dem at de er krigere som kjemper for det de mener er rett. Ingen kan si om det de mener er rett eller galt heller, for det finnes det ikke noe fasitsvar på”<sup>6</sup>.*

I videregående skolen er fenomenet terrorisme en del av opplæringa i samfunnsfaget. Emnet inngår i samfunnsfag som er et obligatorisk fag på vg1 og i politikk og menneskerettigheter som er et studiespesialiserende fag på vg3. Under internasjonale forhold i samfunnsfag er et av kompetansemålene: ”Eleven skal kunne diskutere kjennetegn på og årsaker til terrorisme”<sup>7</sup>. Leserinnlegget ovenfor illustrerer utfordringene knyttet til opplæringen i kompetansemålet. På den ene siden skal elevene tilegne seg kunnskap om et tema, som forutsettes av en pragmatisk definisjon. På den andre siden er det, som leserinnlegget indikerer, også

---

<sup>6</sup> Red. Stanghelle: Aftenpostens nettside, 2006.

<sup>7</sup> Udir a, 2015.



sannsynlig at lærere har forskjellige oppfatninger av terrorisme. Hendelsen 22. juli 2011 i Regjeringskvartalet og på Utøya har resultert i et stort fokus på terrorisme i Norge. De tragiske hendelsene var også et angrep på våre demokratiske verdier som toleranse, pluralisme og likeverd. Daværende statsminister uttalte i dagene etter terrorangrepet at: «Vårt svar er mer demokrati, mer åpenhet og mer humanitet». Uttalelsen til Stoltenberg viser hvordan terrorisme og demokrati kan knyttes sammen. Et av formålene med samfunnsfag er å medvirke til forståelse av, og oppslutning om aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse<sup>8</sup>. Utgangspunktet for denne oppgaven er en undervisningsstrategi i kompetansemålet om terrorisme. Datamaterialet til undersøkelsen ble innhentet fra en undervisningssituasjon på en videregående skole. Diskusjonen er knyttet til to forskningsspørsmål. For det første, hvordan har læreren organisert undervisningen i terrorisme med tanke på intensjonen i kompetansemålet. For det andre, er temaet terrorisme et egnet tema for demokratisk dannelse.

## 1.2 Undervise *i* og *med* terrorisme

Av praktiske hensyn vil læreren som ble observert, heretter bli navngitt som ”Roar”. Som for andre lærere, innebærer også Roars møte med et kompetansemål, en tolkning av læringsmålet. Det og en rekke andre faktorer i en undervisningssituasjon, medfører at en undervisning aldri er helt lik. Derfor kan man lære av hverandres undervisning. Roars undervisning er et eksempel på hvordan en undervisning kan gjennomføres. Den viser hvilke valg og prioriteringer han tok. Når andre studerer eksempelet, vil man sannsynligvis være både enige og uenige i ulike deler av undervisningsopplegget. Uavhengig av det, åpner det for en refleksjon omkring egen undervisning, noe som er et mål i seg selv. Av hensyn til oppgavens, omfang kan ikke alle faktorer som var til stede i undervisning studeres. I oppgaven er en undervisning *i* terrorisme knyttet til den profesjonelle lærerens ansvar for en målrettet opplæring. Demokratiopplæring på skolen kan foregå både direkte og indirekte. Indirekte opplæring arter seg ved at læreren fremmer demokratisk kunnskap og ferdigheter som en del av den opprinnelige undervisningen. Undervise *med* terrorisme innebærer at læreren benytter den opprinnelige undervisningen i terrorisme til å fremme demokratisk dannelse. Det vil i den forbindelse drøftes hvilke muligheter som var til stede for demokratiopplæring. Diskusjonen

er knyttet til noen av arbeidsmetodene som ble benyttet i Roars undervisningsstrategi. De utvalgte metodene er lærerstyrt undervisning, dialog og gruppearbeid.

## 1.3 Disposisjon

Oppgaven har en todelt struktur, som er organisert etter de to forskningsspørsmålene. I **kapittel 2** er det redegjort for oppgavens teoretiske rammeverk. I den første delen er det redegjort for forståelsen av undervisningsstrategi som er et gjennomgående begrep i oppgaven. Videre er kategorien mål begrunnet som et vurderingskriterium for undervisningsstrategien. Det er i den forbindelse vist hvordan man kan begrepsavklare et kompetansemål. Til slutt er det foretatt en beskrivelse av lærerkompetansen og dens betydning for arbeidet med organisering av undervisning. I den andre delen er det fremstilt tre perspektiver på demokratiet. Det er i den forbindelse begrunnet hvorfor deliberativ demokratimodell og dens syn på medborgerskap, er mest forenlig med målsetningen i læreplanen. Til slutt er det gjort rede for muligheter innen tre undervisningsmetoder for demokratiopplæring. I **kapittel 3** har jeg redegjort for valget av metode, utvalg og gjennomføring. Det er også foretatt en gjennomgang av oppgavens etiske retningslinjer. I **kapittel 4** er oppgavens empiriske materiale presentert. I **kapittel 5** er oppgavens to forskningsspørsmål diskutert. Kort oppsummert omhandler diskusjonskapittelets første del: hvilke valg og prioriteringer tok læreren med tanke på en målrettet undervisning i terrorisme? Mens diskusjonskapittelets andre del: hvordan fremme demokratiopplæring som en del av undervisningen i terrorisme? **Kapittel 6** består av en avsluttende kommentar til diskusjonsdelen.

## 1.4 Begrepslære

I avsnittet er det redegjort for forståelsen av sentrale begreper i oppgaven. Begrepene pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk er knyttet til det teoretiske grunnlaget for fremstillingen av Roars undervisningsstrategi i terrorisme. Demokrati, medborgerskap og demokratisk kompetanse er sentrale begreper i tilknytning til demokratiopplæringen på

skolen. Begrepene er knyttet til oppgavens teoretiske grunnlag for en diskusjon om Roars undervisningsstrategi, var egnet til å undervise *med* terrorisme for demokratisk dannelse.

### 1.4.1 Pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk

Faget pedagogikk kan defineres som læren om opplæring, oppdragelse og sosialisering<sup>9</sup>. Pedagogikk er en praktisk virksomhet, fordi den studerer ulike sider ved menneskers vekst og utvikling. Pedagogisk virksomhet foregår på ulike arenaer. For denne oppgaven er pedagogikk først og fremst relevant for opplæringen som foregår på skolen. Innen pedagogisk teori er det normative perspektiver på den virksomheten som foregår på skolen. Dagens praksis er i midlertidig at offentlige skoler tar i bruk deler fra en rekke teoretiske perspektiv<sup>10</sup>. Av den grunn kan ulike pedagogiske perspektiv forstås som komplimenterende og en nødvendig forutsetning for å studere en kompleks situasjon som undervisning. Didaktikkbegrepet brukes hovedsakelig om den opplæringen som skjer på skolen<sup>11</sup>. Didaktikk kan være generell og beskrive noen allmenne prinsipper for undervisning og læring. Når didaktikk knyttes til et skolefag kalles det fagdidaktikk. Det sentrale fagdidaktiske spørsmålet er hvilke undervisningsmetoder er egnet for kunnskaps- og ferdighetsområdene, som kjennetegner det aktuelle faget<sup>12</sup>.

### 1.4.2 Demokratibegrepet og demokratiopplæring i skolen

*”Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmer i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem”<sup>13</sup>.*

Demokratibegrepet forbindes først og fremst med en politisk styreform. Når det er snakk om demokratiopplæring i skolen, er det vel så viktig å vektlegge demokrati som en verdi og prosess<sup>14</sup>. Av den årsak bør demokratiopplæringen i skolen fremme demokratiske verdier som frihet og likhet. Frihet er et uttrykk for prinsippet om kollektivt selvstyre, hvor folket selv bestemmer innholdet av de lovene og reglene de skal følge. Likhet er uttrykk for prinsippet om folkets likeverd, ved at de skal ha lik innflytelse på lover og regler i samfunnet. På den

---

9 Bø og Helle 2008: 228

10 Imsen 2009: 88

11 Bø og Helle 2008: 53

12 Børhaug m.fl 2003: s. 28

13 Solhaug 2012: s. 30

14 Østerud 1997: s.39-41

andre siden kan begrepet også forstås som en prosess. Politiske beslutningsprosesser studeres for å avgjøre om fremgangsmåten var demokratisk eller udemokratisk. En annen dimensjon ved begrepet er at det er ulike syn på demokratiet, og all opplæring i skolen gjenspeiler én eller flere ulike syn <sup>15</sup>. Av den grunn bør skolen og lærere være seg bevisst hvordan de underviser og hvilket syn de ønsker å fremme i demokratiopplæringen. I teorikapittelet er det redegjort for tre ulike syn på demokratiet og samtidig skissert hvordan demokratiopplæring vil foregå innen hvert perspektiv. De ulike synene på demokratiet er liberalt -, republikansk - og deliberativt perspektiv.

### 1.4.3 Deliberativt demokrati

Ordet deliberasjon kan forstås som en samtale eller dialog <sup>16</sup>. Ideen om deliberative samtaler kan spores tilbake til antikken i Hellas. Da kom frie borgere sammen, for å finne løsninger ved bruk av dialog. Ideene om deliberasjon er videreført av blant annet Jürgen Habermas, som forener liberale og republikanske ideer om demokratiet. Det liberale innslaget i modellen er konkurranse om politiske synspunkter gjennom offentlig deliberasjon. Det republikanske perspektivet er integrert i form av ideen om kollektive beslutninger. Habermas tre etiske krav er at partene må snakke sant, de må mene det de sier og uttalelsene må være i overensstemmelse med konteksten de befinner seg i <sup>17</sup>. Når partene i en dialog er enige om å holde seg til samtaleetikken krav, er det deliberasjon. Rasjonaliteten i den dialogiske politiske prosessen er verken instrumentell eller verdibasert, men kommunikativ. Det er de dialogetiske kravene til samtalen og å akseptere det bedre argument som beslutningskriterium, som danner den kommunikative, rasjonelle rammen og legitimerer utfallet. Det er mulig å tenke seg dialoger der målet er gjensidig forståelse uten at den har som mål å skape enighet eller fatte en beslutning. Overført til skolen innebærer deliberasjon at klassen diskuterer seg frem til det felles beste, fremfor at avgjørelsen faller ved en avstemning.

---

15 Solhaug 2012: 29

16 Solhaug 2012: 38

17 Habermas 1995: s. 196

## 2 Teori

I kapitlet er det redegjort for teori som belyser forskningsspørsmålene.

### 2.1 Lærer som nøkkelfaktor

*“...the effect of well-prepared teachers on student achievement can be stronger than the influences of student background factors, such as poverty, language background and minority status”<sup>18</sup>.*

Når skolen diskuteres i media, blir læreren ofte trukket frem som en nøkkelfaktor til god opplæring i skolen. Årsaken til det må ses i sammenheng med undervisningen som foregår i klasserommet. Ut fra en teoretisk beskrivelse kan man si at undervisning dreier seg om relasjonen lærer - elev, knyttet til et tema eller emne. Hvorvidt denne beskrivelsen får frem potensialet og dybden i samspillet, kan diskuteres. Fordi relasjonen lærer og elev er omfattende, og beskrivelsen skal inkludere et mangfold av potensielle utfall. På den ene siden finner man relasjoner som ikke fungerer, mens det på den andre siden omfatter ”magiske” møter som kan ha en stor betydning for den enkelte elevs læring og motivasjon for videre skolearbeid. Hensikten med undervisning er læring, og samspillet mellom lærer og elev kan ha stor innvirkning på elevenes læringsutbytte. Forskning har vist at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for å utvikle gode læringsmiljø <sup>19</sup>. Det kan ha positiv effekt på motivasjon, arbeidsinnsats, trivsel, samarbeidsatferd, prestasjoner og opplevelse av at skolearbeid er meningsfylt. Det er i den forbindelse læreren utgjør et vesentlig bidrag i opplæringen. Læreren er en betydningsfull voksen for elevene og hans væremåte har noe å si for elevenes selvfølelse. Elevene kan lære mye om seg selv gjennom daglig kontakt med en tydelig voksenperson. Forholdet til læreren har betydning for elevenes trivsel og ikke minst faglig utvikling. Som profesjonell stilles det krav til læreres evne til kommunikasjon, samt at de er sitt ansvar bevisst. Det er lærerens ansvar å sikre gode relasjoner til elevene. På utdanningsdirektoratets hjemmeside heter det: ”videre fremholdes det at viktige kjennetegn ved lærer som fremmer gode lærer-elev relasjoner og elevenes læring er empati, varme, en

---

<sup>18</sup> Darling-Hammond 2010: s. 136.

<sup>19</sup> Ertsvåg 2014: s. 322

*støttende holdning og en ikke-dirigerende væremåte”*<sup>20</sup>. Lærerens evne til relasjonsbygging er derfor en viktig del av lærerkompetansen.

### **2.1.1 Lærerkompetanse**

*«Av alle ressurser i skolen er lærerens kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest. De må ha faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse for å lede elevenes læring, og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og pedagogiske virkemidler. Lærerne må ha endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over og, hvis nødvendig, endre egen undervisningspraksis. De må også ha sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere med elever, foresatte og kollegaer, og de må ha yrkesetisk kompetanse for å kunne reflektere over sine valg og holdninger som profesjonelle yrkesutøvere*<sup>21</sup>.

I Stortingsmelding nr. 30. beskrives læreren som den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes prestasjoner. På samme sted er det også uttrykt noen forventninger til utførelsen av læreryrket og til læreres kompetanse. Det fremgår i meldingen at både faglig og sosial kompetanse er en forutsetning for læreryrket. Lærerens kunnskap viser til tre sentrale kunnskapsområder ved læreryrket<sup>22</sup>. Med fagkunnskap menes detaljert kunnskap innen et fags begreper, struktur og ideer. Læreren trenger å ha kunnskap, ferdigheter og holdninger innen fagfeltet, som kan bringes videre til elevene. På bakgrunn av en bred og variert fagkunnskap, kan lærere tilpasse kunnskap til elevenes forutsetninger. For det andre bør lærere ha pedagogisk-, didaktisk- og fagdidaktisk kunnskap om undervisnings- og læringsprosesser. Forholdet mellom - og betydningen av begrepene ble beskrevet innledningsvis i oppgaven. For det tredje bør lærere ha praktisk kunnskap. Den består av ”knep”, rutiner og erfaringer som lærere tilegner seg gjennom sin praktiske virksomhet i klasserommet. Den sosiale dimensjonen ved læreres kompetanse omfatter evne til samarbeid med elever, andre lærere og skolens ledelse. Læreryrket er en sosial praksis, og som lærer må man derfor kunne forholde seg til mennesker på en konstruktiv måte. Det forutsettes av at man forstår hvordan barn og ungdom utvikler seg sosialt og emosjonelt. Lærere er en stor yrkesgruppe, som alle har erfaringer med og en mening om. De fleste av oss har også en klar

---

<sup>20</sup> Udir c, 2015

<sup>21</sup> St.meld.nr. 30, 2003-2004: s. 94

<sup>22</sup> Imsen 2009: 464

oppfatning om hva som er en god og en dårlig lærer. Det subjektive aspektet er naturlig nok fremtredende i slike karakteristikker. Hva den enkelte mener er en god lærer, vil avhenge av og ulike kriterier som syn på kunnskap, syn på læring, syn på elever og menneskesyn generelt<sup>23</sup>. Fordi mennesker er forskjellige, vil også samspillet mellom lærer og elev variere med de individuelle forutsetningene som bringes inn i relasjonen. Det som er en god lærer for noen elever, er ikke nødvendigvis det for andre. Elevene med sine individuelle forutsetninger er også en avgjørende faktor i lærer – elev relasjonen. I klasserommet møtes den profesjonelle læreren og den enkelte elev til undervisning.

## 2.1.2 Undervisning

I K06 generelle del, beskrives lærerens rolle i opplæringen som følgende: *”God undervisning setter læring i gang, men den fullbyrdes ved elevenes egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen”*<sup>24</sup>. Derfor er det i følge Imsen, ikke nødvendigvis lærerens skyld at undervisningen ikke alltid går etter planen<sup>25</sup>. Elevene har også ansvar for egen læring. For at undervisningen skal ha en effekt, må elevene engasjere seg i undervisningen og arbeide med fagstoffet på skolen og hjemme. Læreryrket er ikke et teknisk yrke der man kan følge bestemte regler eller rutiner for å oppnå ulike mål. Lærerens fagkompetanse er en nødvendig forutsetning, men lærerutdannelsen gir ikke (lengre) en oppskrift på hvordan undervisningen skal foregå. En undervisningssituasjon er unik, den vil alltid henge sammen med hva slags lærestoff som skal behandles, hva slags forutsetninger elevene har, og hvilke læremidler en har til disposisjon. Av den grunn er læreryrket sammenlignet med det å være en kunstner<sup>26</sup>. Som det ble sagt innledningsvis trenger lærere en basis av kunnskap og ferdigheter, men det kunstneriske innslaget i yrket innebærer at man løsriver seg og skaper noe nytt i relasjonen med elevene og fagstoffet. Kjennskap til klassen og en bevisst refleksjon omkring sine styrker som lærer er et godt utgangspunkt til å oppnå dette. Undervisning og oppdragelse er to nærliggende begrep og de er samtidig tett relatert til læreryrket. Oppdragelsen er et overordnet mål i skolen og kan knyttes til moralsk oppdragelse, demokratiopplæring og dannelse. Undervisning handler om å sørge for en systematisk og planlagt organisering av opplæringen<sup>27</sup>. For mange lærere oppleves det som krevende å skape et læringsmiljø, der elevene kan

---

23 Ebbesen 2007: s. 26

24 Udir d, 2015

25 Imsen 2005: s. 22

26 Imsen 2005: s. 23

27 Ertsvåg 2014: s. 322

konsentrere seg om meningsfull læringsaktivitet. Samtidig er det skolens primær oppgave å gi elevene de beste forutsetningene for læring og utvikling, både sosialt og faglig. Det er i den forbindelse lærerens pedagogiske og didaktiske kompetanse og hans praktiske erfaring blir relevant. Hiim og Hippe beskriver didaktikk som: ”Praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning”<sup>28</sup>. Definisjonen knytter undervisningen til tre tidsfaser. Disse er planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. De tre fasene utgjør en kontinuerlig prosess for lærere. Et fellestrekk for undervisning er at den er rettet mot et eller flere mål. Av den grunn beskriver undervisning som skolen verktøy til å utføre skolens viktigste oppgave, som er å organisere elevenes opplæring<sup>29</sup>. Han mener undervisning er skolens og lærerens strategier for å utføre denne oppgaven. Ut fra Hiim og Hippes beskrivelse kan lærerens undervisningsansvar knyttes til ulike tidsfaser, som utgjør et kontinuerlig arbeid med å tilrettelegge for læring. Den foregår både i forkant, underveis og i etterkant av undervisningen. En slik tilnærming bygger på at undervisning aldri blir helt ferdig, den utvikles hele tiden. I sum består undervisningsprosessen av en beskrivelse av tilbakelagt undervisning, analytisk refleksjon over beskrivelsen, normativ vurdering og normativ planlegging av neste ”økt”<sup>30</sup>. Læreren har som tidligere nevnt en nøkkelrolle i denne sammenheng. Fordi undervisning er innrettet mot et mål som er elevenes læring, er det avgjørende at læreren tenker over sitt eget arbeid og reflekter over hvorfor undervisningen ble som den ble. I den forbindelse har Stenhouse formulert et ideal om den reflekterte lærer<sup>31</sup>. Det innebærer å sette spørsmålsteget ved egen undervisningspraksis. Lærere må i tillegg til å organisere og iverksette undervisningen, analysere og vurdere sin praksis. Til tross for at man ikke kan konkludere med hvordan undervisningen bør være ut fra pedagogisk og didaktisk teori, er denne kunnskapen en viktig del av den normative refleksjonen. I oppgaven er de tre tidsfasene planlegging, undervisning og etterarbeid samlet i begrepet *undervisningsstrategi*. Dermed beskriver undervisningsstrategi, Roars arbeid i forkant, underveis og i etterkant med undervisningen i temaet terrorisme.

---

28 Hiim & Hippe 1998: s. 9

29 Imsen 2009: s. 300

30 Imsen 2009: s. 400

31 Imsen 2009: s. 52



### 2.1.3 Undervisningsstrategi

Noen vil kanskje si at oppgavens forståelse av undervisningsstrategi, beskriver selve essensen i læreryrket og skolens formål. Dette fordi skolens hovedformål er elevenes læring og på skolen er det først og fremst i undervisningssituasjoner at læring foregår. Det at arbeid med undervisning både er sentral for læreryrket og for den praksis som foregår på skolen, er ingen stor oppdagelse. Kunnskapsløftet gir klare føringer for skolens faglige mål. Fra 1998 og utover har læreplanene fått en forskriftsform<sup>32</sup>. For lærere betyr det økte krav til dokumentasjon av undervisning og læring. Samtidig må lærere ha et bevisst forhold til læreplanen og egen faglig og pedagogisk virksomhet. På grunn av de klare målsetningene i K06, kan lærerens ansvar i opplæringen fremstå som avklart. På den andre siden er det lite oppsiktsvekkende å hevde at det er relativt store forskjeller på undervisningspraksis mellom skoler og lærere. Som i andre yrkesgrupper, er lærere en sammensatt gruppe mennesker. Blant lærere vil det være ulike tilnærminger til undervisning. Samtidig vil også ulike personlighetstrekk medføre ulik praksis. Selv om læringsmålene i skolen er gitt, er det ikke like opplagt hvordan undervisningen skal foregå. Det henger sammen med at det er ulike tilnærminger til læring, uten at jeg skal diskutere disse nærmere i oppgaven. Dermed vil synet på undervisning variere etter hvilken normativ ideologi man legger til grunn<sup>33</sup>. Undervisning er med det et normativt begrep, men forståelsen av begrepet varierer med hvilken tilnærming man har til læring. Ofte bruker man derfor ordet organisering i forbindelse med læring og undervisning, fordi organisering innebærer å skape orden ut av kaos gjennom å lede, fordele, og systematisere<sup>34</sup>. Uavhengig av lærerens personlighetstrekk, perspektiv på undervisning eller tilnærming til læring. I dette fremgår det at man ikke uten videre kan liste opp kriterier for god undervisning. Forståelsen av god undervisning, avhenger av hvilken normativ tilnærming man har om hvordan opplæringen bør foregå. Samtidig vil de individuelle forutsetninger i den enkelte klasse variere. I følge Imsen vil god undervisning variere med intensjon, lærestoff, elevenes forutsetninger og hvilke læremidler man har til disposisjon<sup>35</sup>. Det betyr at en vellykket undervisning i en gruppe, ikke nødvendigvis kan overføres uten tilpasninger til en annen gruppe.

---

32 Fladmoe og Mikkelsen 2007: s. 18

33 Imsen 2009: s. 300

34 Imsen 2009: s. 301

35 Imsen 2009: s. 302

## 2.1.4 Forholdet mellom teori og praksis

I følge Imsen benytter lærere kontinuerlig praktisk erfaring og teoretisk kunnskap i undervisningssituasjoner. Det er i midlertidig ikke mulig å avgjøre hva som er praktisk erfaring eller hva som er teoretisk kunnskap<sup>36</sup>. Det er interessant for denne oppgaven, fordi det sier noe om Roars valg i sin undervisningsstrategi. Erich Weniger har beskrevet forholdet mellom teori og praksis. Han legger til grunn at teori og praksis er nært knyttet og gjensidig avhengig av hverandre<sup>37</sup>. Weniger har fordelt pedagogisk teori på tre nivå. Teori av første grad synliggjøres ved handlinger som lærer og elever foretar. Wenigers første grad viser til at handlinger i undervisningen er et resultat av lærerens praktiske erfaringer eller teoretisk syn. Det betyr at Roars valg og prioriteringer i undervisningsstrategien har opphav i hans praktiske erfaring og teoretiske syn. Teori av andre grad er lærerens hverdagsteori. En slik hverdagsteori kan komme til uttrykk i utsagn som *”elevene lærer best av tavleundervisning”*. Hverdagsforståelsen kommer til uttrykk på to områder i lærerens yrkesutøvelse. For det første er det en begrunnelse for hans handlinger. For det andre viser det til den forståelsen som ligger til grunn for hans yrkesutøvelse. Det er i midlertidig ikke slik at læreren nødvendigvis er bevisst sin hverdagsteori. Av den grunn kreves det en viss anstrengelse og ettertenksomhet for at læreren kan begrunne sine handlinger. Teori av tredje grad viser til en metateoretisk refleksjon av egen praksis. Den kan komme til uttrykk på to måter. For det første gjennom en pragmatisk analyse med fokus på målet. For det andre kan analysen være av generell, etisk karakter. Nivået er i følge Imsen en forutsetning for endring av pedagogisk praksis og det er som tidligere beskrevet, en av søylene i læreryrket. Nivået kan ses i sammenheng med det etterarbeid som foregår i forbindelse med undervisningsstrategien. Lærere må kontinuerlig vurdere egen praksis og forsøke å forstå hvorfor undervisningen ble som den ble. Analytiske kompetansen er viktig for lærerens utvikling og samtidig en viktig forutsetning for å utvikle bedre undervisning.

## 2.1.5 Kompetansemål

En læreplan beskriver hva myndighetene mener elevene skal lære på skolen. Kort forklart kan man si at den inneholder retningslinjer for det som skal foregå i skolen. Blant skoleforskere og myndigheter regnes den for lærerens viktigste arbeidsredskap<sup>38</sup>. Dagens læreplan er

---

<sup>36</sup> Imsen 1997: s 138.

<sup>37</sup> Imsen 139.

<sup>38</sup> Mikkelsen 2007: s. 68

Kunnskapsløftet, den ble innført i 1996. Den ”nye” læreplanen er mindre omfattende og det er større metodefrihet i planen. I følge Mikkelsen styrker denne utformingen av læreplanen lærerens stilling i skolen<sup>39</sup>. Med det får lærere større frihet til å utforme undervisningen slik de mener er mest hensiktsmessig for med tanke på undervisningsfaget og elevgruppen. K06 består av tre deler: Generell del, Læringsplakaten og læreplan i fag med kompetansemål. Målsetningen med K06 var å lage tydelige føringer for det mest sentrale innholdet i fagene, samt synliggjøre hva som er sentrale kunnskaper og ferdigheter. De to første delene i K06 beskriver blant annet noen overordnede mål for opplæringen og utdyper bestemmelser i opplæringsloven. Kompetansemålene i K06 er utformet slik at de viser hva som forventes etter hvert klassetrinn. Et grep som ble gjort i den forbindelse var å innføre en taksonomisk avgrensning av målene. RAV-typologien er en tredelt klassifisering av målene som fordeles i: ”reproduksjon”, ”anvendelse” og ”vurdering”<sup>40</sup>. Taksonomien kommer tydelig frem i form av ulike verb i kompetansemålene som tydeliggjør kompleksiteten i læringsmålene. For eksempel viser verbet ”reflektere” til et høyt taksonomisk nivå. Verbet ”gjøre greie for” er et eksempel på et lavt taksonomisk nivå.

### 2.1.6 Idealet om en helhetlig undervisningsstrategi

I følge Engelsen kan den didaktiske relasjonsmodellen tjene som en referanseramme for å beskrive en undervisningsstrategi<sup>41</sup>. Samtidig mener hun at didaktisk relasjonstenkning gir rom for den profesjonelle og autonome lærerens virksomhet. Det er flere forhold ved modellen som underbygger Engelsens uttalelse. For det første representerer den en helhetstenkning omkring undervisningssituasjonen. Fordi, modellen legger til grunn at alle faktorene som inngår i en undervisningssituasjon bør vektlegges. Modellen klargjør hvilke faktorer som er involvert i en undervisningssituasjon og hvordan de ulike faktorene påvirker hverandre. Det er totalt seks kategorier i modellen og disse er elev, mål, vurdering, innhold, rammefaktorer og arbeidsmåter. Samtlige kategorier er i større eller mindre grad involvert i en undervisningssituasjon. For det andre er det et tett samspill mellom de ulike kategoriene. Det medfører at læreren må tar hensyn til alle kategoriene når undervisningen planlegges, gjennomføres og evalueres. I sum er didaktisk relasjonstenkning basert på en forståelse om at alle kategoriene som er til stede i en undervisningssituasjon påvirker hverandre, og av den

---

39 Mikkelsen 2007: s. 80

40 Mikkelsen: s.79

41 Engelsen 2006: 260

årsak fungerer de som en helhet<sup>42</sup>. Den didaktiske relasjonsmodellen er kritisert av forskjellige pedagoger på ulike områder. Noen har påstått at lærerrollen har en for liten rolle i modellen, mens andre synes modellen ikke fokuserer nok på elevenes læring<sup>43</sup>. Modellen er også kritisert for at den er for beskrivende og dermed lite egnet til planlegging og gjennomføring av undervisning. Selv om betydningen av de ulike kategoriene kan diskuteres, er det langt større enighet om at de faktisk påvirker undervisningssituasjonen. I forbindelse med denne oppgaven er den didaktiske relasjonsmodellen for omfattende til å beskrive Roars undervisningsstrategi. Samtidig som den i for liten grad vektlegger lærerrollen. Diskusjonsdelen er derfor avgrenset med en analyse av Roars valg og prioriteringer i sin undervisningsstrategi med tanke på kategorien mål.

### 2.1.7 Mål

I Kunnskapsløftet er kompetansemålene beskrevet som kompetanse til å møte komplekse utfordringer. Kompetansen er et uttrykk for kunnskaper, ferdigheter og holdninger elevene skal nå i skolen. Dermed styres opplæringen etter noen intensjoner, den har en bestemt retning og den leder frem mot visse mål. Prinsippet om en målstyrt opplæring, er formalisert i Stortingsmelding nr. 30<sup>44</sup>. Selv om opplæringen er en målrettet prosess, fremgår det ikke hvordan målene skal styre praksisen på skolene. Med det menes at den enkelte lærer står relativt fritt når han tilrettelegger for opplæring i kompetansemålene. Utgangspunktet for Roars undervisningsstrategi var et kompetansemål i samfunnsfag. Det aktuelle kompetansemålet var: *"eleven skal kunne diskutere kjennetegn og årsaker til terrorisme"*. Den påfølgende begrepsavklaringen av kompetansemålet tar utgangspunkt i Dag Fjeldstads artikkel: *"Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til"*<sup>45</sup>. Sett i sammenheng med RAV-typologien i K06, kan verbet *"diskutere"* plasseres i gruppen for høyt taksonomisk nivå. Terrorismen er et dagsaktuelt tema og trolig har elevene både kunnskaper og forestillinger om emnet. Samtidig bør man også ta høyde for at noen elever har begrenset forkunnskap. En viss basiskunnskap om et tema er en forutsetning for mer avanserte øvelser som diskusjoner. Verbet *gjøre greie for* viser til reproduksjon, jamfør nivåene i RAV-typologien. Kunnskaps- og ferdighetsområdet kan knyttes til faktabeherskelse, definisjonskunnskap eller begrepsanvendelse. Det kan bety at elevene skal kunne gjengi,

---

42 Koritzinsky 2006: 24

43 Koritzinsky 2006: 24

44 St.meld.nr. 30, 2003-2004: s. 95

45 Fjeldstad 2007: s. 258-261

beskrive eller presentere noen kjennetegn på internasjonal terrorisme. Elevenes forkunnskaper og antagelser om temaet er et egnet utgangspunkt for en slik øvelse. Lærerens oppgave er å få frem eksisterende kunnskap i klassen. Samt å systematisere elevenes kunnskaper og knytte dem til teoretiske perspektiver. Elevene kan da reflektere over egne erfaringer og forkunnskaper, hensikten er utvikle elevenes kunnskap om temaet. En begrepsavklaring av det sentrale begrepet terrorisme, er aktuell med tanke på at det er ulike oppfatninger av begrepet. En mer avansert øvelse er å presentere ulike definisjoner, samt lignende begreper som geriljakrig og organisert motstandskamp. Elevene vil da ha et utgangspunkt for å studere og sammenligne ulike oppfatninger og lignende begreper. Det sentrale begrepet i k-målet er terrorisme. En god forståelse av terrorismebegrepet og kjennskap til andre oppfatninger kan ha en positiv innvirkning på elevenes beredskap for en diskusjon av kjennetegn på terrorisme. Kompetansemålet er beskrevet under internasjonale forhold i K06, med det knyttes k-målet til terrorisme på tvers av landegrenser. I den forbindelse er Al-Qaida og IS sin virksomhet aktuelle. På den andre siden sier målet at elevene skal diskutere kjennetegn og årsaker til terrorisme. Formuleringen er mer generell og nasjonal terrorvirksomhet kan konkretisere terrorisme med eksempler fra 22.9, IRA og ETA. Dersom elevene får kjennskap til ulike terrorattentater er det et egnet utgangspunkt for å diskutere likheter og forskjeller mellom motiver for terrorisme. I kompetansemålet fremgår det også at elevene skal diskutere årsaker til terrorisme. Formuleringen betyr at elevene forventes å kunne vise til ulike årsaker, samt årsaker på ulike nivåer som individuelle, strukturelle, bakenforliggende og utløsende årsaker. Arbeid med årsaker til terrorisme innebærer arbeid med tekster og andre kilder. Med det peker k-målet på kunnskaps- og ferdighetsområdene informasjonsbehandling og formulering av hypoteser. Hypotesetenkning er antagelser om virkeligheten eller en forklaring på et fenomen, såkalt "hvis-så"-tenkning. Gjennom diskusjon av kjennetegn og årsaker vil elevene få nye perspektiv og samtidig få respons på egne synspunkter om temaet. I diskusjoner drøfter elevene temaet, samtidig møter de motforestillinger og alternative betraktninger.

### **2.1.8 Lærerens ansvar i en undervisningsstrategi**

Som sagt har læreren en nøkkelrolle i elevenes læring, som også er skolens viktigste samfunnsoppdrag. I følge Elstad er lærerens rolle etter Kunnskapsløftet: *"i sterkere grad enn tidligere skolereformer – å bidra til læringsfremgang som kan måles ved hjelp av karakterer*

og testresultater”<sup>46</sup>. Ut fra signalene i K06, mener Elstad: ”at læreren må vektlegge god faglighet i kunnskapsformidlingen, ha passe høye faglige ambisjoner for opplæringen og stimulere elevene til å arbeide på effektive måter og i et omfang som gir høyere læringsutbytte”<sup>47</sup>. Signalene i K06 har en klar forbindelse til en såkalt målstyrt opplæring, jamfør kapittelet *læringsmål*. Ettersom læreren har full metodefrihet i opplæringen, må han selv vurdere hvilken undervisningsform som er best egnet til å nå læringsmålene ut fra de forutsetningene som er i klassen. I følge Elstad: ”er det i hovedsak kvaliteten på interaksjonen mellom den lærende, fagstoffet som skal læres og læreren som er avgjørende for elevenes læringsutbytte”<sup>48</sup>. Sett bort i fra elevenes individuelle forutsetninger, er læringsutbyttet nært knyttet til to faktorer. For det første har tiden som benyttes til læringsarbeid betydning for elevenes læringsfremgang. Det vil si hvor mye tid den enkelte elev bruker hjemme og på skolen til å jobbe med læringsarbeid. Kort forklart kan man si at de som er gode innen et kunnskapsfelt, jobber mye med lærestoffet. På den andre siden viser undersøkelser at aktivitet ikke er ensbetydende med læringsfremgang<sup>49</sup>. Mange elever trenger klare standarder og faglige forventninger for at deres læringsprosess skal være målrettet. Derfor må elevene oppleve at læreren har god struktur i undervisningen, er støttende, motiverende og har høye forventninger til hvordan de kan utvikle seg faglig. Det finnes ingen klare oppskrifter i pedagogisk litteratur på hvordan læreren skal organisere undervisningen for å oppnå dette. I følge Elstad er det ingen klare sammenheng mellom undervisningsmetode og læringsutbyttet elevene oppnår<sup>50</sup>. Det er ikke en bestemt vei til elevenes læring, men mange måter å oppnå motiverte, engasjerte og kunnskapsrike elever. Derimot er kognitive refleksjon og aktivitet knyttet til lærestoffet sentralt for utviklingen hos elevene. For det andre har hvordan man jobber med lærestoffet betydning for elevenes læringsfremgang. Med det menes at elevene bruker tiden med læringsarbeid effektivt. Effektivt arbeid med læringsstoff avhenger av lærestoffets egenart. Elevene bør derfor ha et repertoar av læringsstrategier, slik at de kan benytte seg av fremgangsmåter som er tjenlige for å forstå lærestoffet. Det er læreren oppgave å legge til rette for at elevene tilegner seg ferdigheter til å forbedre egne læringsprosesser. Læreren og elevenes interesser i klasserommet er til dels sammenfallende, dersom man forutsetter at elevene ønsker å prestere godt på skolen<sup>51</sup>. En lærer som har høye faglige

---

46 Elstad 2007: s. 134

47 Fladmoe 2007: s. 134

48 Fladmoe 2007: s. 135

49 Fladmoe 2007: s. 136

50 Fladmoe 2007: s. 137

51 Fladmoe 2007: s. 144

ambisjoner legger til rette for et godt læringsmiljø i klassen, men det krever stor innsats fra lærerens side i form av forberedelse, gjennomføring og etterarbeid (undervisningsstrategi). Lærere som er bevisst på de sammenfallende interessene med elevene kan påvirke elevenes til å bli mer involvert i egen læring. Jmfør faktorene mer *tid* og *effektivt* arbeid med lærestoffet. Undersøkelser i skolen viser at på dette området er det et stort forbedringspotensial. Bare 15 % av elevene sier at deres egen arbeidsinnsats i skolearbeidet er god<sup>52</sup>. For å utnytte dette potensialet må læreren forsøke å påvirke elevene til å ta gode valg i sin egen læringsprosess. Gode relasjoner mellom lærer og elev er et godt utgangspunkt. Når lærere har et godt forhold til elevene er det lettere å påvirke elevenes valg. Samtidig handler det om å ansvarliggjøre elevene ved å fokusere på langsiktige mål som utdanning. Da må elever bli klar over konsekvensene og forstå at de selv påvirker og har et ansvar for sin læring. Elevenes ansvar for egen læring må ikke misforstås ved at læreren kan fraskrive seg ansvaret for opplæringen. Læreren har det primære ansvar for elevenes læring i skolen<sup>53</sup>. Tvert i mot handler det hvordan man kan utnytte potensialet i samspeillet mellom lærer og elever, om en felles målsetning, som er elevenes læring. I sum kan læreren påvirke elevenes arbeidsinnsats ved å motivere og oppfordre til engasjement for egen læring.

### 2.1.9 Hva kjennetegner god undervisning

Et kjennetegn på undervisning er at den har en hensikt eller mål. For oppgavens første del er målet uttrykt i form av et kompetansemål i samfunnsfag, jmfør kapittelet *læringsmål*. Selv om målet for timen er avklart, er det ikke gitt hvordan man skal organisere undervisningen. Historisk sett har synet på hva som kjennetegner god undervisning endret seg. På 1960-tallet beskrev lærebøkene i pedagogikk hvilke ”metoder” læreren kunne ta i bruk, samt relativt klare anvisninger på den praktiske utførelsen i klasserommet<sup>54</sup>. En utfordring med slike klare anvisninger er at enhver undervisningssituasjon er unik. Den vil alltid henge sammen med de forutsetningene som er i klassen. De konkrete, metodiske prinsippene er behandlet i kapittelet *læringsmål*. Derfor vil jeg videre beskrive noen prinsipper for god undervisning som gjelder på tvers av fagene og situasjonen. Fordi det er så mange ulike faktorer involvert i undervisningen, er det også et mangfold av prinsipper som beskriver god undervisning. Prinsipper som individualisering, klasseledelse, arbeidsformer,

---

52 Fladmoe 2007: s. 145

53 Imsen 2005: s. 362

54 Imsen 1997: s. 300

vurdering, bruk av digitale medier, samarbeid, aktivitet og konkretisering kan være nyttig når lærere planlegger undervisningen. På den andre siden er det en fare for at undervisningsplanen blir for omfattende, dersom man skal ta hensyn til alt det som spiller inn i en undervisningssituasjon (jmfør avsnitt 2.1.6). Alle som har vært lærere vet at undervisningen sjeldent blir som planlagt. Derfor kan man ikke ta hensyn til alt hver gang. Det blir for omfattende og kan føre til at læreren blir fastlåst i sin opprinnelige plan. I følge Imsen kan undervisning forstås som organisering av læring<sup>55</sup>. Organisering knyttes til læreren som primært skal tilrettelegge for elevenes læring. Læreren må derfor skape orden i klasserommet ved å lede, fordele og systematisere. Alternativet kan resultere i kaos og anarki i klasserommet. Derfor er det læreren som bestemmer klasseromsregler, velger ut lærestoffet og sørger for at det presenteres på en oversiktlig måte. Prinsippet om medbestemmelse skal sørge for at elevene har anledning til å påvirke avgjørelser som angår dem. Undervisning som organisering av læring tar ikke utgangspunkt i et bestemt syn på læring. I følge Imsen er det flere sider ved undervisningen som læreren skal organisere<sup>56</sup>. For det første skal lærestoffet organiseres. Det vil si at lærestoffet organiseres ordnes i en rekkefølge slik at det ikke blir tilfeldig hva som kommer først og sist. For det andre skal aktivitetene tilrettelegges for elevenes læring. Det vil si at aktivitetene tilrettelegges på en hensiktsmessig måte, slik at man unngår rot og misforståelser i undervisningen. Det er også andre sider ved organisering, men i oppgaven har jeg valgt å fokusere på disse to.

## 2.2 Undervise *med* terrorisme

- *å inngi respekt for kjensgjerninger og saklig argumentasjon - og oppøve kritisk sans til å gå løs på gjengs tenking, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger*
- *å gi fakta nok til å fatte og følge den løpende samfunnsdebatt - og formidle verdier som kan veilede i de valg som ny kunnskap åpner for*

---

55 Imsen 1997: 301

56 Imsen 1997: 301



- *å gi kunnskap om menneskenes konfliktfylte historie og om fortidens landevinninger - og om samtidens kriser og muligheter”* <sup>57</sup>.

Skolen står overfor en rekke motsetninger og dilemmaer i opplæringen. Det fremgår ved at skolen på den ene siden oppfordrer til innordning i et fellesskap, mens det på den andre siden oppmuntres til selvstendighet. I Civic Education Study Norge (CESN) fremstiller det som et paradoks uten løsning, fordi oppdragelse både er sosialisering til innordning og selvstendigjøring <sup>58</sup>. I alle samfunn er det en balanse og et samspill mellom det å tilpasse seg til eksisterende normer og regler, og samtidig kunne kritisk vurdere rådende forhold i samfunnet. I kunnskapsløftets generelle del er det 17 ”paradokser” ved skoleopplæringen. Paradoksene viser hvordan opplæringen har en rekke tilsynelatende motstridende formål. Tre av paradoksene er vist ovenfor. De viser til relevant kunnskap og ferdigheter for både undervisning i oppgavens kompetansemål og demokratiopplæringen. Et bredt kunnskapssyn forutsettes av at elever også utvikler analytiske og vurderende evner. Av den grunn bør ikke paradoksene forstås som motstridende, men som komplimenterende i utviklingen av elevenes kunnskaper og ferdigheter. Siden målene i læreplanen er komplekse, forutsettes det av at elevene gis en opplæring som imøtekommer kravet om ”bred” kunnskap. En slik opplæring åpner for at ulike læringsmål kan kombineres i undervisningen. Begreper kan derfor sammenlignes ved å studere likhetstrekk og forskjeller. I følge Koritzinsky har læreplanen lenge vektlagt at elevene skal utvikle positive holdninger til demokratiet <sup>59</sup>. Kunnskapsløftet inneholder både konkrete kompetansemål og overordnede læringsmål som omfatter demokratiopplæring.

I opplæringsloven står det at: *«Opplæringen skal fremje demokrati»* <sup>60</sup>. En lignende formulering fremgår i formål for samfunnsfag: *”medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking”* <sup>61</sup>.

I hele den vestlige verden er det bred enighet om at demokrati, tross alt, er den beste styreform. Demokratiet er en styreform som bygger på visse forutsetninger som blant annet

---

57 Udir e, 2015

58 Koritzinsky 2006: 99

59 Koritzinsky 2006: 108

60 Opplæringsloven § 1-1.

61 Udir f, 2015

ytringsfrihet, rettssikkerhet og gode skoler. Dersom disse forutsetningene undergraves, vil demokratiet komme i stadig større vanskeligheter<sup>62</sup>. Terrorangrepene 22/9 var i følge daværende statsminister Jens Stoltenberg, et angrep på demokratiske verdier som rettssikkerhet og ytringsfrihet. Stoltenbergs tydelige svar på terrorangrepet, var mer demokrati, ytringsfrihet og toleranse. Solhaug og Børhaug hevder demokratiet kan fungere som en politisk ramme eller et verdigrunnlag mot terrorisme<sup>63</sup>. Den nære koplingen mellom terrorisme og demokrati viser at begrepene kan brukes sammen i en undervisningssituasjon. Utgangspunktet for oppgavens andre del er at demokratiopplæring kan fremmes når man underviser *med terrorisme*.

## 2.2.1 Skolens demokratibegrep

*”Demokratiet er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem”<sup>64</sup>.*

Den store demokratiseringsperioden i Europa kom i tiden etter den franske – og amerikanske revolusjonen. De gamle politiske styreformene kom i utakt med samfunnsutviklingen og demokratiet som et politisk system vant frem i stadig større utstrekning. Den fascistiske fremveksten i mellomkrigstiden resulterte i at samfunnsfag ble et skolefag. Skolen og samfunnsfag fikk med det en politisk rolle, opplæringen i faget skulle bidra til å utvikle samfunnsborgere som støttet opp om demokratiet som styreform. Det er en rolle skolen alltid har hatt i følge Børhaug<sup>65</sup>. Skolens funksjon som et politisk instrument for makthaverne, har en kontrollerende funksjon, slik skolen bidro i nasjonsbyggingen på 1800-tallet. Innføringen av samfunnsfaget på 1950-tallet endret skolens politiske funksjon. Som en forebygging mot fascismen og andre politiske ideologier, ble det skolens oppgave å myndiggjøre befolkningen ved å formidle demokratiske verdier. Demokrati er et sosialt konstruert fenomen. Derfor er det vanskelig, å finne en definisjon som gir en fullstendig beskrivelse av begrepet, fordi virkeligheten som skal beskrives endres. Demokratiet kan forstås på ulike måter, og opplæringen i skolen gjenspeiler en bestemt oppfatning av demokratiet. Av den grunn mener Solhaug og Børhaug at det nødvendig at skolen og lærere er bevisste på den opplæringen som

---

62 Børhaug 2005: s. 327

63 Solhaug og Børhaug 2012: s. 194

64 Solhaug og Børhaug 2012: s. 30

65 Børhaug 2003: 269

gis og det syn på demokrati de ønsker å fremme<sup>66</sup>. I forlengelsen av dette hevder Børhaug at samfunnsfaget skal myndiggjøre elevene til selvstendige samfunnsborgere<sup>67</sup>.

Handlingsaspektet ved demokratisk opplæring viser til en rasjonalitet, fordi alle handlinger utspring i en form for rasjonalitet. Siden demokrati har flere definisjoner, betyr det at de ulike demokratimodellene har ulike oppfatninger om medborgeridealet. Sagt med andre ord, så vil ulike oppfatninger av demokratiet ha ulike forestillinger om hva som er en ”medborger” og i denne sammenheng hvilke læringsmål demokratiopplæring bør inneholde. Videre i oppgaven vil jeg skissere synet på en medborger med utgangspunkt i tre demokratimodeller.

## 2.2.2 Tre demokratitradisjoner

Ulike demokratimodeller gir som nevnt ulik forståelse av hvilke egenskaper medborgere bør besitte, for best å kunne realisere dens ideal. Av den grunn skal jeg skissere hvordan opplæring til medborgere vil fortone seg innen tre demokratimodeller. Av praktiske årsaker er to liberale tradisjoner, den konkurranseorienterte og den pluralistiske behandlet som ett syn. Tabellen nedenfor viser noen sentrale skillelinjer innen liberalt -, republikansk og deliberativt syn på medborgerskap<sup>68</sup>.

	<b>Liberalt syn</b>	<b>Republikansk syn</b>	<b>Deliberativt syn</b>
Medborgerskap	Frihet som beskyttelse - primær verdi.	Frihet positiv rett. Sosialt fellesskap.	Frihet. Positiv rett til deltakelse.
Rettighet	Negativ rett – frihet fra statlig innblanding.	Rettighet til deltaking ved lov.	Positiv rettsorden. Mulighet for deltakelse.
Forpliktelser	Mindre vektlagt. Konsument orientering av politikk?	Stor vekt på ansvarlighet og forpliktelser overfor fellesskapet	Vekt på diskuterende fellesskap.
Fellesskap	Fokus på individet eller sivilt samfunn av interessegrupper	Sosial integrasjon	Kommuniserende fellesskap. Sosial integrasjon. Republikansk

## 2.2.3 Det liberale syn på medborgerskap

Den liberale tilnærmingen til medborgerskap kan beskrives som: ”en institusjonalisering av medborgerskap der den primære verdien er å maksimere individets frihet”<sup>69</sup>. Innen liberal

66 Solhaug og Børhaug 2012: s.29

67 Børhaug 2005: 177

68 Solhaug 2012: s. 42.

69 Solhaug og Børhaug 2012: s 34

retning anses individuelle rettigheter som menneskers viktigste verdi. Dermed nedtones forpliktelser overfor fellesskapet. En konsekvens av dette er at svært liberale samfunn er mindre egalitære, enn mer fellesskapsorienterte samfunn. Fordeling av goder gjennom marked skaper ofte større forskjeller, fordi mennesker har ulike forutsetninger til å fremme egne interesser. Levestandarden og politisk deltakelse blant innbyggerne i liberale stater som USA og Norge viser en slik forskjell. Slike økonomiske og sosiale forskjeller kan komme i konflikt med likeverd, som er en sentral demokratisk verdi. En viktig kritikk mot den liberale retningen er at de legger for sterk vekt på individuelle rettigheter, samtidig som den enkeltes ansvar overfor fellesskapet nedtones. Dermed bygger modellen på en idé om at det beste for samfunnet, er summen av enkeltindividers egeninteresse. Rollen som medborger begrenses med det, til å vurdere hvilke politiske beslutninger som i størst grad oppfyller personlige interesser og stemme deretter <sup>70</sup>. Innen liberal tenkning vil derfor formålsrasjonaliteten være en nøkkelferdighet å beherske som medborger. I sum tilsier det at det liberale syn på medborgerskap, ikke er forenlig med målsetningene i K06, fordi verdier som likhet og forpliktelser overfor fellesskapet nedtones.

## 2.2.4 Det republikanske syn på medborgerskap

Det republikanske synet på demokratiet har opphav i ideen om at statens politikk, er et offentlig anliggende <sup>71</sup>. Det er to forhold ved det republikanske idégrunnlaget som har en betydning for perspektivets syn på medborgerskap. For det første har alle borgere rett til innsyn i saker som angår dem. Rettigheten gir borgere en mulighet til innflytelse i politiske prosesser og den fungerer samtidig som et vern mot korrupsjon. Borgeres mulighet til å delta i politiske beslutninger reguleres ved at alle borgere må innordne seg regler for politisk deltaking. Av den grunn er frihetsbegrepet positiv innen retningen, fordi det fokuserer på muligheten til å delta, fremfor en avgrensning av statens inngripen. For det andre legges det til grunn at borgere utgjør et fellesskap med sammenfallende interesser og en opplevd forpliktelse til å delta og styre seg selv <sup>72</sup>. En svakhet med perspektivet er at den ikke redegjør mer generelt for hva det vil si å styre seg selv. Innen retning overlates langt flere spørsmål til den enkelte, uten at det er redegjort for hvordan man kommer frem til en kollektiv vilje. En innvendig mot et slikt verdifellesskap, er at det har liten forankring i et pluralistisk samfunn.

---

70 Habermas 1995: s. 195-197

71 Solhaug og Børhaug 2012: s.335-37

72 Habermas 1995: s. 198-199

Samtidig kan ikke eget nytteperspektivet ignoreres i et samfunn som kjennetegnes av mangfold innen kultur, livssyn og levesett. Uklare kriterier for hvilke regler som gjelder i beslutningsprosessen, medfører at legitimiteten til fattede vedtak svekkes. I sum forutsettes problemløsning av at det eksisterer kollektiv vilje (felles verdier) blant borgerne. Med det anses fellesskapets interesser, langt på vei som enkeltindividets interesse. Det medfører at opplæring til medborger forutsettes av evnen til å tilegne seg, samt tilslutte seg gruppens verdier og normer, for på den måten muliggjøre deltagelse i demokratiske prosesser <sup>73</sup>. Verdirasjonalitet blir altså en nøkkelferdighet å beherske innen det republikanske synet på medborger. Det er problematisk sett i sammenheng med målsetningene i K06, fordi rollen som medborger innebærer en kritisk vurdering av rådende samfunnsforhold. Et illustrerende eksempel på det er forventningene til medborgere i L97 og K06. Forrige lærerplan var opptatt av enhet og felles referanserammer, mens dagens læreplan understreker behov for mangfold og ulikheter <sup>74</sup>.

### **2.2.5 Deliberativt syn på medborgerskap**

Deliberativt demokrati har elementer i seg fra både liberal og særlig republikansk tenkning om medborgerskap. Deliberativt demokrati vektlegger konkurranse mellom synspunkter der det ”bedre argument” er avgjørende for det politiske utfallet <sup>75</sup>. Kommunikativ rasjonalitet er forankret i et sterkt fornuftsbegrep og en tydelig verdiforankring. Den offentlige debatten er samtidig tjent med stor deltagelse. Det innebærer at en forholder seg åpent reflekterende til samfunnsmessig forhold som tradisjon, kultur og identitet. En innvending mot Habermas teori er at få diskusjoner består av likestilte partnere. Også i klasserommet er ulike maktrelasjoner til stede. I en klasseromssituasjon er det maktrelasjoner både mellom lærer og elever. Dialog kan ha en positiv effekt på slike maktforhold, ved å utvikle et mer likeverdig forhold mellom lærer og elev. Hensikten med dialog er et verbalt samarbeid, der en i fellesskap hjelper hverandre, til å komme frem til noe som ville vært vanskelig eller umulig på egenhånd. Motsetningen til dialog er debatt, der deltakerne forsøker å vinne frem med sin oppfatning om et tema. Samtidig forhindrer dialogen at elevene ekskluderes fra undervisningen og dermed diskrimineres <sup>76</sup>. En annen kritikk retter seg mot at deliberasjon alltid har konsensus som mål. Denne kritikken er blitt møtt med at kravet om å komme til enighet ikke er et nødvendig mål.

---

73 Habermas 1995: s.194

74 Stray 2014: 656

75 Habermas 1995: s. 195-197

76 Vogt 1997: s. 104-9

Deliberasjon kan tvert om også ha som mål å utveksle ulike syn og argumenter uten at det fører frem til en umiddelbar løsning. Deliberativt syn på medborgerskap synes i størst grad å sammenfalle med intensjonen i K06. Av den grunn er modellens forståelse av medborgerskap lagt til grunn i oppgaven. En slik forståelse av opplæring til medborger, sammenfaller med Robert Dahls forståelse av den ideelle medborger. Den ideelle medborger er forstått som en deltakende borger med perspektiver utover egne, snevre interesser. Et slikt perspektiv kan knyttes til et fellesskap, som det politiske samfunnet, velferd, klasseinteresser, staten eller liknende <sup>77</sup>. Som Dahl også påpeker omfatter en slik beskrivelse et lite mindretall og kan derfor synes ambisiøs overfor mange elever som omtaler seg som uinteresserte i politikk. I den sammenheng presenterer Dahl begrepet en *”en bra nok medborger”*. Medborgerbegrepet forstås med det som en vilje til å delta og skaffe seg nødvendig informasjon, samt ta stilling og foreta selvstendige valg. En slik målsetning forutsettes av evne til å tolke, bruke og kritisk vurdere informasjon.

## 2.3 Demokratiopplæring i skolen

Diskusjonen om hva slags kunnskap og andre ferdigheter som fremmer aktive medborgere i skolen, synliggjør noen av valgene lærere står ovenfor når de skal prioritere mellom ulike former for undervisning <sup>78</sup>. Videre i oppgaven skal jeg redegjøre for hvilke muligheter det er i skolen for opplæring til medborgerskap. The International Civic and Citizenship Education Study 2009 (ICCS) undersøker hvordan unge mennesker er forberedt på rollen som aktive medborgere i samfunnet. Studien kartlegger elevenes demokratiske beredskap og engasjement gjennom analyser av elevenes kunnskaper og ferdigheter, holdninger og engasjement. Videre i oppgaven er demokratisk opplæring forstått som undervisning for medborgerskap. Undersøkelser viser at foreldre har liten påvirkning på barnas politiske syn <sup>79</sup>. Skolen og særlig samfunnsfaget har derfor en vesentlig rolle for elevenes demokratiske opplæring. I følge Vogt kan skolen påvirke elevens politiske syn, men dette begrenses av pedagogiske utfordringer. Utbyttet en slik utdanning gir, er vanskelig å dokumentere og har ofte liten målbar effekt. *“Although education increases tolerance, courses specifically designed to do*

---

77 Solhaug og Børhaug 2012: s. 58

78 Solhaug og Børhaug 2012: s. 47

79 Vogt 1997: s. 138

*so usually have little measurable effect*”<sup>80</sup>. Kunnskap om demokratiet viser til det som tradisjonelt har vært skolens hovedfokus og fremste bidrag i demokratisk opplæring. Den kognitive kunnskapen, som i samfunnsfaget kan eksemplifiseres med kunnskaper om styreform, menneskerettigheter og rettsstat, blir behandlet som en grunnleggende og selvfølkelig del av faget. I nyere tid har en slik tradisjonell tilnærming til medborgerskapsundervisningen møtt kritikk. Det hevdes at *“overveiende vekt på formelle fakta, kunnskaper om politikk og samfunn har liten eller ingen tilknytning til elevenes livsverden”*<sup>81</sup>. Skolens målsetting om å utvikle elevers toleranse og demokratiske ferdigheter blir ofte erstattet av en indoktrinering av slagord og prinsipper. Fremfor å beherske ulike ideologier, lærer elevene spesifikke prinsipper som gjelder for en bestemt situasjon. Resultatet blir i mange tilfeller at elevene ikke evner å reflektere omkring politiske verdier og ideologier.

*“The best explanation for this puzzling result is probably offered by Zellman, who says that students are not in fact taught tolerance in any meaningful sense; rather they are taught slogans or principles, without any understanding of what those principles mean in a specific case”*<sup>82</sup>.

Den ideelle formen for demokratiopplæring er ifølge mange lærere den som gjør elevene til noe mer enn bare kunnskapsbanker; den som gjør dem til kritiske og reflekterte individer. Undersøkelser viser at elevers toleranse for ulik sosial bakgrunn i større grad er et resultat av respekt fremfor toleranse. Vogt opererer i denne sammenheng med tre ulike nivåer: Respekt for andre kulturer er det første ”nivået”. Før elever kan nå det siste og høyeste nivået innen toleranse, må de ha utviklet aksept ovenfor andre kulturer. I følge Vogt kan elevenes toleranse stimuleres ved kontakt med andre kulturer, kontakt med en tolerant person og multikulturell utdanning<sup>83</sup>. Elevers empatiske evner kan i følge Vogts undersøkelser utvikles i sosiale situasjoner som en finner i skolen. Effekten til skolen er begrenset av pedagogisk art. I norske læreplaner er det en lang tradisjon i å legge til rette for en demokratisk opplæring. Siden 2001 har læreplanene lagt til grunn at skoler i Norge skal fungere som et demokrati i miniatyr. Tanken bak prosjektet er det skal legges til rette for en sterk elevdeltakelse.

---

80 Vogt 1997: s.124

81 Solhaug og Børhaug 2012: s. 46

82 Vogt 1997: s. 126

83 Vogt 1997: s. 126-128

Hovedkonklusjonen er at elevers deltakelse i skolesamfunnet har blitt styrket <sup>84</sup>. Undersøkelser fra ICCS viser at opplæringen i hovedsak vektlegger kunnskapsformidling. Opplæring i kritisk tankegang, demokratisk deltakelse og verdier nedprioriteres. Blant lærere i samfunnskunnskap som deltok i undersøkelsen, mener bare 7 % at demokratiundervisningen bør ta utgangspunkt i faktakunnskaper <sup>85</sup>. Denne undersøkelsen viser det er langt mellom ord og handling. Lærere i samfunnskunnskap vurderer kunnskapsformidling som en dårlig arbeidsmåte for opplæring av elevers demokratiske holdninger og verdier. Likevel er dette den dominerende arbeidsformen. Hvilke årsaker som ligger bak undersøkelsen sies det ikke, men behovet for en endret og bedre tilpasset opplæring av demokratiske holdninger er fremtredende. Undervisning med medborgerskap som siktemål krever at lærerne er seg bevisst samspillet av kunnskaper, ferdigheter og verdier og hvilken betydning deres didaktiske valg har for hvilke kompetansetyper som skal styrkes.

### **2.3.1 Forutsetninger og begrensninger for demokratiopplæring**

Solhaug og Børhaug er kritiske til utviklingen i skolen <sup>86</sup>. De mener reduksjonen av humanistiske fag svekker demokratiet. Fordi de humanistiske fagene fremmer kunnskap, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for demokratiet. I følge Biseth viser undersøkelser i skolen at det er opp til den enkelte lærer hvordan og i hvilket omfang demokratisk opplæring foregår på den enkelte skole <sup>87</sup>. Dermed overlates store deler av demokratiopplæringen til tilfeldigheter og lærerens personlige interesser. Det er en rekke ulike faktorer som virker inn på en undervisningssituasjon. Noen eksempler er elever, læreren, læringsaktiviteter og faginnhold. Gunn Imsen mener det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom de ulike faktorene, uten at en kan si hva som er årsak og hva som er virkning <sup>88</sup>. Det vil si at i en undervisningssituasjon er det en rekke faktorer som påvirker undervisning og læring, men det er vanskelig å avgjøre styrkeforholdet mellom dem. En annen dimensjon ved undervisning er at den endres fra situasjon til situasjon. Når det er sagt, er det noen kriterier som kjennetegner en vellykket opplæring til medborgerskap.

---

84 Solhaug og Børhaug 2012: s. 174-175

85 Koritzinsky 2006: s. 109

86 Bueie og Burner 2014: s. 238

87 Biseth og Madsen 2012: s. 276

88 Imsen 2005: s.216



## 2.3.2 Motivasjon og mestring

Selv om det er store individuelle forskjeller er vi mennesker i stand til å motivere oss selv. Idrett og fysisk aktivitet er et godt eksempel på dette. I denne forbindelse er det naturlig å overføre denne egenskapen til politisk deltakelse. Selv om deltakelsen også kan knyttes til variabler som alder, kjønn, foreldres utdanning, samt deres politiske interesse er motivasjon en viktig faktor. I sum beskriver faktorene en ”*politisk selvtillit*” som kan forstås som: ”*tro på egen evne til å vite, forstå, og mene noe om politikk*”<sup>89</sup>. Dersom skolen skal lykkes med demokratiopplæring, forutsettes det blant annet av at elevene selvtillit. Uten tro på seg selv og sine ferdigheter er det grunn til å anta at elevene vil avstå fra deltagelse. Politisk selvtillit kan også knyttes til det å tro på egen innflytelse i beslutninger. Derfor er det nærliggende å anta at motivasjonen vil øke i takt med forventningene om å lykkes. En vellykket demokratisk opplæring, synes med det å avhenge av at skolen evner å stimulere elevens tro på seg selv, samt motivere dem for å delta.

## 2.3.3 Klasseromsklima

Et godt klasseromsklima er en viktig forutsetning for en vellykket undervisning. Imsen mener at læringsfellesskapet er en vesentlig faktor for å etablere et godt læringsmiljø<sup>90</sup>. Fokus på samarbeid og en læringsorientert kultur er nøkkelfaktorer for å oppnå dette. Klassen utgjør en viktig ramme hvor elevene utvikler både en personlig identitet og en gruppetilhørighet, ansvarsfølelse og gjensidig respekt. Klassen og læringsfellesskapet har også betydning for opplæringen til medborgere. Kulturen i klasserommet legger premissene for læring, forhandling, fellesskap og arbeid mot felles mål. Hvordan klassen fungerer som læringsfellesskap, kan derfor ha avgjørende betydning for elevenes aktive medborgerskap. Undersøkelser viser at elevens deltagelse og medborgerskap henger sammen med et åpent diskuterende klasseromsklima. Klassen som fellesskap er en arena hvor sosiale relasjoner bygges og opprettholdes, og disse har stor betydning for elevenes læring og utvikling. Dersom relasjonene er gode og gir grunnlag for et positivt sosialt klima i klassen, vil dette bidra til økt læringsutbytte i tillegg til mer aktiv deltagelse i læringsprosesser<sup>91</sup>.

---

89 Ebbesen 2007: s. 35

90 Imsen 2005: 331

91 Solhaug og Børhaug 2012: s. 46

## 2.3.4 Læreren

*“En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget. Læreren avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer”* <sup>92</sup>.

Som leder av et læringsfelleskap, har læreren en vesentlig rolle. Undersøkelser viser at lærerrollen er avgjørende for elevenes læringsutbytte, men læreren alene er ikke nødvendigvis avgjørende faktor for læringsutbyttet. Manglende kunnskap, effektivitet og påvirkningskraft i læringssituasjonen vil gjøre læreren til en mindre viktig faktor <sup>93</sup>. Det er *kvaliteten* på læreren som er det avgjørende for de gode resultatene i klasserommet. Om læreren lykkes med sin undervisning, avhenger blant annet av om han klarer å bygge gode relasjoner med elevene, skape god struktur og klar formidling av forventningene, fokusere på tilbakemeldinger og holde en generell høy standard på undervisningen. Det er mange synspunkter på hva som er en god lærer. Imsen mener at lærerkvalitet må betraktes som et helhetlig begrep, som ikke lar seg splitte opp i målbare enheter <sup>94</sup>. Fordi det avhenger av hvilke kriterier som blir lagt til grunn. Også innen opplæring til aktivt medborgerskap er læreren en sentral faktor. Det er han som i praksis omsetter læreplanens mål i den daglige undervisningen, og lærerens didaktiske tilnærminger og personlige egenskaper avgjør hvilket fokus elevenes aktive medborgerskap får i undervisningen. Et annet aspekt ved lærerrollen er muligheten til å utøve innflytelse som modell. Dette krever at læreren er seg bevisst det etiske grunnlaget lærerrollen er fundert i. For opplæringen til medborgere er kravene om formidling av verdsett, øve kritisk sans og respekt for mangfoldet relevante. Læreren kan fremme demokratiske verdier med sin væremåte og bevissthet på hvilke verdier som formidles. Samtidig som kunnskapen holdes nøytral og ikke favoriserer ulike grupper og maktforhold <sup>95</sup>.

---

92 Koritzinsky 2006: s. 168

93 Kjensli 2009

94 Imsen 2006: s. 453

95 Solhaug og Børhaug 2012: s. 22-24

## 2.4 Lærerstyrt undervisning

Kunnskap om demokrati er en vesentlig betingelse for at unge mennesker skal utvikles til å bli aktive medborgere. Lærerstyrt undervisning er en metode som kan gi elevene kunnskap om demokrati. Læreren kan fremstille relevant informasjon på en systematisk måte, slik at elevene får en oversikt over et tema. Med dagens teknologi er det ubegrenset tilgang på informasjon. For mange elever vil en oversiktlig fremstilling av et tema, der relevante begreper presenteres være nyttig. En forutsetning er at læreren evner å tilpasse fremstillingen til elevenes nivå og interesser for å skape engasjement og interesse om temaet <sup>96</sup>. Lærerstyrt undervisning synes med det å ha en effekt på kunnskap. En lignende oppfatning kom frem i undersøkelser initiert av det internasjonale utdanningsforbundet (IEA). Resultatene fra undersøkelsen viser at undervisningsmetoden kan ha stor betydning for elevenes faktakunnskaper om demokratiet <sup>97</sup>.

### 2.4.1 Taksonomisk begrepsforståelse

De fleste av oss har en formening om hva terrorisme og demokrati er, men det kan være vanskelig å gi en presis beskrivelse av begrepene. En taksonomisk begrepsavklaring foregår ved en systematisk fremstilling av lignende begreper. Det er et godt utgangspunkt til å studere likheter og forskjeller mellom begrepene. Her finner vi kunnskaps- og ferdighetsområdene definisjonskunnskap og begrepsanvendelse.

## 2.5 Dialog

I oppgaven er dialog forstått som et verbalt samspill, der to eller flere deltakere deler erfaringer, ideer eller innsikter <sup>98</sup>. Dialog blir stadig oftere benyttet som undervisningsmetode i skolen. Dialog foregår som en utforskende samtale, ved at elevene reflekterer i fellesskap over et tema. Elevene presenterer sine synspunkter om et tema for gruppa, og får tilbakemeldinger fra andre. Formålet med en slik samtale er at gruppen finner argumenter for

---

96 Imsen2005: s. 260

97 Dahl 2014: s.68

98 Henriksen 1999: s. 16

og mot et tema i fellesskap og dermed konstrueres et høyere faglig nivå i gruppen. Undervisningsmetoden har bred støtte i forskning som et viktig bidrag til demokratiopplæring<sup>99</sup>. Dialog kan benyttes til å utvikle demokratiske ferdigheter som kritisk sans, evne til analyse og problemløsning. Samtidig som elever får erfaringer med det å skape en konsensus i fellesskap. Et vanlig skille innen metoden, er spontan og uformell eller forberedt og formell<sup>100</sup>. Den forberedte dialog foregår ved at læreren på forhånd har lagt premissene for samtalen og han har som oftest et konkret faglig mål. Den spontane samtalen kjennetegnes ved at den er uforberedt og oppstår mer eller mindre tilfeldig i klasserommet. I følge Vogt bør samtalen tilstrebes å inkludere flest mulig, slik at elevene får trening i samtaleferdigheter. Samtidig forhindrer dialogen at elevene ekskluderes fra undervisningen og dermed diskrimineres<sup>101</sup>. I tillegg kan også lærer og elev gjøres mer likeverdige gjennom at de begge er deltagere i en prosess hvor de utforsker og er opptatt av å forstå. Noen didaktiske føringer er vesentlig for at dialogen skal få utspilt sitt potensial som en nyttig undervisningsmetode. Premissene for dialog i undervisning skal sørge for fri muntlig deltagelse, samtidig får elevene øving i sentrale medborgerferdigheter som toleranse og respekt. Gjennom dialogen gir ikke læreren svarene, men lar elevene få jobbe kritisk og reflekterende. På denne måten blir dialogen en del av skolens og fagets demokratioppdrag, kunnskap blir reforhandlet og drøftet samtidig som viktig medborgerkompetanse blir utviklet<sup>102</sup>. Inkludering er vesentlig for den enkeltes elevs demokratiopplæring og som en generell demokratisk verdi i skolen. Ut fra Vogts kriterier for dialog, synes den spontane samtalen å legge til rette for både en inkluderende og lite diskriminerende samtale. Når elevene får innflytelse på diskusjonstema, vil det trolig være lettere å delta. Dialog fremstår på flere områder som et ideal i skolesammenheng. Den fremmer kritisk refleksjon ved at elevene får uttrykke egne meninger og kritiske tanker om ulike samfunnsproblemer. Aktiv deltagelse henger også sammen med prinsippet om elevmedbestemmelse. Når elevene involveres i egen læring, kan det samtidig øke elevaktiviteten i undervisningen<sup>103</sup>. Kritisk refleksjon må ikke utelukkende forstås som evnen til å se en sak fra to sider. Elever som behersker denne ferdigheten oppnår ofte gode resultater i skolen, men er det en tilstrekkelig kompetanse som medborger? Svaret på det er nei. Det å ta stilling i en sak er en del av demokratisk kompetanse og som andre ferdigheter må den øves på. En konklusjon som viser til at det er gode argumenter for og i mot, er en for enkel løsning på

---

99 Biseth og Madsen 2014: s. 206-207

100 Børhaug m.fl, 2003: s.308-309

101 Vogt 1997: s. 104-109

102 Solhaug 2006: 238-239

103 Biseth og Madsen 2012: s. 211-212

kompliserte politiske spørsmål. I sum kan man si at hele prosessen er nært relatert til dialog. Innsamling av informasjon, samt debatt og beslutning er basert på kommunikasjon. Som ved annen undervisning må dialog tilrettelegges med god planlegging og organisering. Samtidig er det ingen forutsetninger for at alle elevene deltar i samtalen. Det tilsier at læreren må bruke metoden bevisst og samtidig reflektere over utbyttet elevene har. Som ved andre undervisningsmetoder må metoden tilpasses elevenes behov. Dialog som metode kan fungere som en metode som fremmer en intensjon i K06 om mer elevaktivitet og mindre grad av lærerstyrt undervisning<sup>104</sup>. I praksis kan det innebære at læreren fungerer som en ordstyrer og overlater den kritiske refleksjonen til elevene. Rollen som ordstyrer må samtidig inkludere et overordnet ansvar for innholdet i dialogen med tanke på faglig relevans og dialogetiske kriterier overholdes. Dialog kan være et godt utgangspunkt for å lære elevene å distansere seg fra passiv overtagelse av korrekte meninger og atferd<sup>105</sup>. I så måte kan samfunnsfaget igjen skape en øvingsarena, hvor elevene får oppgaver som de sammen må løse gjennom å bygge en kollektiv vilje gjennom dialog<sup>106</sup>.

### 2.5.1 Teachable moments

Et ”*teachable moment*” kan beskrives som et gyllent øyeblikk for læring i klasserommet<sup>107</sup>. En slik mulighet er ikke planlagt av læreren, det oppstår spontant i klasserommet og kjennetegnes ved elevenes kollektive interesse for temaet. Når en slik situasjon oppstår, er det et stort potensial for læring. Muligheten forutsettes av at læreren griper anledningen, til tross for at den ikke er planlagt. Det vil få konsekvenser for lærerens undervisningsplan. Slike øyeblikk synes svært relevant for samfunnsfaget, fordi faget studerer dagsaktuelle fenomener som globalisering og terrorisme. I sum kan vi si at ”*teachable moment*” er et gyllent øyeblikk hvor elevene er ekstra mottakelige for læring, og læreren har dermed en ideell sjanse til å gi elevene innsikt i et tema. Et annet viktig aspekt er at elevene øves i muntlige ferdigheter. Retorisk kompetanse er en grunnleggende ferdighet for en aktiv medborger, og myndiggjør mennesket til deltagelse i vårt demokratiske samfunn<sup>108</sup>. Ved å formulere, fremføre og begrunne egne synspunkter, får elevene verdifull øvelse i å ytre seg og delta i en dialog.

---

104 Biseth og Madsen 2014: s. 210

105 Solhaug 2006: 239

106 Solhaug 2006: 240

107 Lewis 2008

108 Silseth 2014: s. 153

## 2.6 Gruppearbeid

*Grupper kan intet lære. Individuer kan lære. I noen tilfeller kan individer lære mer effektivt og bedre hvis de får gjøre det sammen med andre* <sup>109</sup>.

Jürgen Habermas beskriver gruppearbeid som en sosial prosess, der elevene omgås i et fellesskap som ikke er maktfordreid <sup>110</sup>. Undervisningsmetoden synes med det som velegnet for deliberative samtaler og til øving av sentrale medborgerferdigheter. Koritzinsky bekrefter antagelsen, ved å hevde at undervisningsmetoden har en rekke fordeler med tanke på demokratiopplæringen <sup>111</sup>. For det første skaper metoden en gunstig ramme ved struktur og trygghet, som kan suppleres av læreren i gruppene eller i klassen. For det andre får elevene trening i å finne kunnskap som skal bearbeides og kanskje presenteres for andre. For det tredje åpner undervisningsmetoden for øving av ferdigheter som toleranse, respekt, evne til kompromiss, samarbeid og veilede og vurdere medelever. Til slutt åpner metoden for at flere deltar i diskusjoner enn i en samlet klasse. Meningsutveksling i små grupper kan bidra til holdningsutvikling når blant annet kontroversielle saker diskuteres. Et annet aspekt ved gruppearbeid er at i samfunnsfaget er det konkrete læringsmål som omfatter kunnskap om grupper og gruppedannelser. En dypere forståelse av gruppedynamikk er en sentral ferdighet i demokratiopplæringen. Når en gruppe skal diskutere seg frem til løsninger må de samtidig ta stilling til sentrale demokratiske dilemmaer: Hvem bestemmer? Hvem bestemmer hvem som skal bestemme? Hvor lenge skal de diskutere før beslutningen fattes? Innen sosiokulturell pedagogikk, er det sosiale fellesskapet en avgjørende faktor for læring <sup>112</sup>. Deweys prinsipp ”*learning by doing*” blir her relevant. Et sentralt punkt i hans filosofi er at elevene gjør egne erfaringer og selv er aktive parter i læringen. Læring er noe aktivt som fordrer konkret aktivitet fra elevens side, gjerne av fysisk art for eksempel ved å lage noe, undersøke noe eller å eksperimentere. Erfaringer er her et nøkkelord. Gjennom aktivitet vil elevene danne seg erfaringer, og en kontinuerlig rekonstruksjon av disse erfaringene skaper grunnlaget for læring. Metoden er mye brukt i samfunnsfag. Den kan tilpasses ulike formål som korte ”summegrupper” og til lengre arbeid med oppgaver. Prosjektarbeid er en variant av gruppearbeid som kan virke motiverende for elever, fordi utgangspunktet for arbeidet ofte er

---

109 Koritzinsky 2006: s. 170

110 Vogt 1997: s. 114

111 Koritzinsky 2006: 170

112 Imsen 2005: s. 258

egne interesser, ønsker eller bakgrunn. Metoden skiller seg også fra tradisjonell undervisning hvor lærerrollen er meddelende til en rolle som preges mer av å være en konsulent, veileder eller inspirator. Vanligvis vil det handle mer om læring enn om undervisning<sup>113</sup>. Metoden fordrer dessuten stor aktivitet fra de lærende selv og skaper på denne måten motivasjon. Også gruppearbeid må organiseres etter lignende didaktiske kriterier som dialog, for å oppnå størst mulig læringsutbytte hos alle parter. Nøkkelen er organisering som fremmer likestilling og aktive elever. Det faglige utbyttet av gruppearbeid forutsettes av trygghet og gjensidige respekt i gruppen. Nye utfordringer oppstår ved nye gruppesammensetninger og som demokratisk opplæring er det relevant for forståelsen av grupper som et sosialt fenomen. Demokratisk opplæring innebærer en rekke kunnskaps-, ferdigheter- og holdningskrav som et velorganisert gruppearbeid synes å ivareta. I sum kan gruppearbeid være en effektiv undervisningsmetode til å fremme medborgere.

### **2.6.1 Kontroversielle spørsmål – politiske skillelinjer**

I politikken er det viktig å kunne inngå kompromisser. Det betyr at politikerne må arbeide fram løsninger som ikke alle nødvendigvis er enige i, men som kan godtas. For å få flertall for en sak på Stortinget har det i lang tid vært slik at flere partier må samarbeide. Da kan det ofte bli vanskelig å få øye på forskjellene mellom partiene. Ordet skillelinjer blir brukt om saker som ofte har tydeliggjort forskjeller mellom partiene. Vi snakker for eksempel om en økonomisk skillelinje. Og her er synet på hvor aktiv staten skal være i økonomien, viktig. Andre skillelinjer er blant annet holdninger til innvandrere, EU, natur og miljø og om vi skal ha en statskirke. Undersøkelser i skolen viser at elevene har som resten av befolkningen, svært ulike syn på kontroversielle spørsmål. I følge Solhaug kan kontroversielle spørsmål bidra til at elevene blir mer politisk kyndige<sup>114</sup>. Det forutsettes av at læreren selv er kjent med politiske skillelinjer og kan vise elevene hvordan ulike syn kan knyttes til dypere politiske forskjeller i samfunnet. Politisk kyndighet kan beskrives som å forstå synspunktene til involverte parter innen kontroversielle spørsmål. For å oppnå politisk kyndighet må elevene ha innsikt i aktuelle politiske spørsmål, men det er ikke tilstrekkelig sett i sammenheng med medborgeridealet. Det er en krevende øvelse å vurdere egne interesser i forhold til ulike saker, eller hva en selv og samfunnet er tjent med.

---

113 Koritzinsky 2006: s. 170-171

114 Solhaug 2006: s 202

En annen sentral ferdighet handler om å vurdere ulike interessegruppers maktforhold eller økonomiske fordeler av politiske beslutninger. Med det øves elevene til å forme egne meninger, samtidig som forståelsen av egne og andres interesser utvikles. Når kontroversielle spørsmål skal presenteres i skolen fordrer det grundig forberedelse av læreren. Slik at diskusjonen blir konstruktiv. En undersøkelse fra Sverige viser at det er store variasjoner mellom læreres kommunikasjonsstrategi og aksept for kontroversielle synspunkter <sup>115</sup>. For det første må læreren avgjøre hvilke spørsmål som skal diskuteres og hvilke som skal avvises. For det andre må læreren avgjøre om han skal fremme egne synspunkter, syn som fins blant grupper i samfunnet eller det læreren vurderer som allment aksepterte samfunnsnormer.

---

115 Solhaug 2006: s. 203



### 3 METODE

I metodekapittelet er det gjort rede for allmenne grunnprinsipp, som gjelder for all samfunnsforskning. Først er det redegjort for metodologiske holdninger og begrunnelser knyttet til oppgavens utforming. Deretter følger en beskrivelse av de metodiske fremgangsmåtene i forbindelse med innsamling og den empiriske analysen. Til slutt foreligger det en diskusjon knyttet til valg av metode, samt etiske implikasjoner ved samfunnsforskning. Forskningsdesign kan forklares som forskningsprosjektets overordnede logikk<sup>116</sup>. Det viser til hvordan empirien forholder seg til forskningsspørsmålet. Sagt på en annen måte, så er forskningsdesignet de virkemidler som tas i bruk for å komme frem til et riktig resultat. Designet skal bidra til at arbeidet systematiseres og blir en helhetlig prosess. Samfunnsforskning er et fagfelt som arbeider med å beskrive hvordan den sosiale virkeligheten ser ut. Til det må en spørre seg, i hvilken grad er det mulig å beskrive objektiv kunnskap om virkeligheten, med undersøkelser som denne? Fordi, samfunnsforskning befinner seg mellom virkeligheten og individuelle fortolkninger og hvordan kan man avgjøre hva som er virkelighet og hva som er min tolkning av virkeligheten? Svaret på dette, er at undersøkelsen må kunne etterprøves og alle ledd i prosessen må kunne spores av andre. Forskningsdesign i samfunnsforskning skal gjøre det mulig for andre å etterprøve resultatene i en undersøkelse og hvordan man skal gå frem for å hente inn informasjon om virkeligheten. Metode og forskningsdesign er to nærliggende begreper som til dels overlapper hverandre. Metode er retningslinjer for hvordan fenomener skal undersøkes<sup>117</sup>. I slike undersøkelser skal ny- og gammel kunnskap kartlegges og integreres for å fremstille ny innsikt. Den metodiske fremgangsmåten i undersøkelsen, er datainnsamling ved observasjon og intervjuer, etterfulgt av en teoretisk analyse. Metodebegrepet omfatter altså det komplekse samspillet mellom teori og empiri, et samspill som virker på to områder<sup>118</sup>. For det første i form av teknikker for innsamling og behandling av empiri. For det andre ved å vise fremgangsmåten i forskningsprosessen, slik at den kan etterprøves. Til tross for metode i forskning, hevder Jacobsen at den perfekte forskningsprosessen ikke finnes<sup>119</sup>. Han mener at alle slike prosesser er beheftet med feil, svakheter og manglende presisjon. Hensikten med metode er at det

---

116 Koritzinsky 2006: s. 65-66

117 Thagaard 2006: s. 52-54

118 Fuglseth 2006: s. 53

119 Johannesen 2005: s. 10

redegjøres for svakheter i undersøkelsen, slik at det åpnes for kritikk og diskusjon om de funn man presenterer. Jacobsens syn på samfunnsforskning synes å være svært relevant for denne oppgaven. Fordi, undersøkelsen tar utgangspunkt i en undervisningssituasjon. Undervisning er en sosial virksomhet der ulike faktorer påvirker situasjonen. Engelsen mener den didaktiske relasjonsmodellen viser de ulike kategoriene som er til stede i en undervisningssituasjon, men det er vanskelig å avgjøre styrkeforholdet mellom dem <sup>120</sup>. Det understreker nødvendigheten av at fremgangsmåten kommer tydelig frem gjennom hele oppgaven.

### **3.1 Problemstilling, formål og valg av forskningsdesign**

I følge Thagaard kan en undersøkelse oppsummeres med en problemstilling, den er som oftest formulert med et spørsmål <sup>121</sup>. Problemstillingen i oppgaven er: hvordan undervise i og med terrorisme? Resultatene i undersøkelsen vil forhåpentligvis ha overføringsverdi til lignende undervisningssituasjoner. Samtidig er de teoretiske perspektiv i analysen hentet fra lærerutdannelsen på UiO. Det åpner for en vurdering av den praktiske nytteverdien til teoriene, som igjen avspeiler hvilke ”verktøy” lærere kan ta i bruk i sitt arbeid.

### **3.2 Casestudie**

Casestudie er det mest brukte metoden innen utdanningsvitenskapelig forskning og egner seg til å studere fenomener i sine naturlige omgivelser. Metoden er også egnet til bruk av ulike kilder og ulike former for datainnsamling. Denne fleksibiliteten var avgjørende for at casestudiet ble foretrukket til undersøkelsen. Til undersøkelsen er det benyttet et singelcase design. Det vil si en studie hvor data fra en analyseenhet brukes til å beskrive forskningsspørsmålet. Fenomenet eller casen i undersøkelsen er som kjent Roars undervisningsstrategi i temaet terrorisme. Når man skal tilpasse en case til en undersøkelse, er det flere utvelgesstrategier <sup>122</sup>. Det handler om tilpasninger for å tilrettelegge for at opplysningene både er relevante og tilstrekkelige til en dyptgående studie. Det er i den

---

120 Engelsen 2006: s. 45-47

121 Thagaard 2006: s. 50

122: Johannesen 2005: s. 86

forbindelse tatt en rekke ulike hensyn. Hovedsakelig kan disse tilpasningene beskrives på to områder. For det første er forskningsobjektet konkret og ikke for omfattende og vidtgående. Dette fordi undervisningsstrategien er knyttet til et bestemt kompetansemål som opptar tre sider av pensum i faget. For det andre er det benyttet flere kilder til å beskrive casen. En undersøkelse styrkes dersom man innhenter informasjon om casen fra ulike kilder <sup>123</sup>. Til å beskrive undervisningen i og med terrorisme har jeg innhentet informasjon fra både teori, intervju og observasjon.

### 3.3 Empiri

Casedesignet er en del av kvalitativ metode, det er i midlertidig mulig å ta i bruk alle tilgjengelige informasjonskilder i datainnsamlingen. Til denne undersøkelsen er datainnsamlingen foretatt ved semistrukturerte intervjuer og klasseromsobservasjon. Det er med andre ord et tredelt datamaterialet som består av intervju med lærer og elever, samt observasjonsnotater. Totalt består datamaterialet av tre observasjonstimer, samt intervju av lærer og en gruppe elever før og etter undervisningen <sup>124</sup>. Innsamlingen ble foretatt i løpet av uke 5 og 6 i 2010, etter NSDs retningslinjer. Skolen tilhører Vest-Agder fylkeskommune og tilbyr studiespesialisering til om lag 300 elever. Læreren i undersøkelsen har 25års undervisningspraksis, og har økonomi i sin fagkrets. I følge klassen er han en dyktig lærer og han er godt likt blant elevene på skolen. Klassen bestod av 26 elever og var i følge læreren hyggelige, men av og til litt pratsomme. Ut over det beskrev han nivået i klassen som gjennomsnittlig, med en normal karakterfordeling.

---

<sup>123</sup> Johannesen 2005: s. 54

<sup>124</sup> Vedlegg 1-8

### 3.3.1 Intervju

Johannessen hevder at et vellykket intervju er avhengig av tillit mellom intervjuede og intervjuer <sup>125</sup>. Fordi elev- og lærerintervjuet inneholdt elementer av vurdering, valgte jeg å informere om hensikt og innhold i god tid før intervjuene fant sted. Etersom intervjuene er en betydningsfull informasjonskilde i undersøkelsen, var det avgjørende at både læreren og elevene samarbeidet. Samtidig ble det avsatt tid og forberedt en såkalt "icebreaker". Sentralt i denne fasen var en ufarliggjøring av prosjektet, som inkluderte informasjon om formålet med undersøkelsen, samt anonymisering og rettigheter. En konsekvens av åpenheten i forkant av undersøkelsen er at læreren og elevene kan ha forberedt seg til intervjuet. Det er ikke tillagt noen videre betydning i oppgaven av følgende årsaker. For det første, var tilnærmingen til undervisningsstrategien induktiv. Det vil si at det ikke ble utarbeidet kriterier til å vurdere undervisningen. For det andre er elevintervjuene først og fremst en informasjonskilde til eventuelle endringer før og etter undervisningen. Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker og transkribert samme dag. Spørsmålene ble testet på forhånd og det viste seg å være en nyttig erfaring for intervjueren. Testintervjuene resulterte i nye spørsmål og endringer i formuleringer og språk. Materialet fra lærerintervjuet er hovedsakelig benyttet som kilde til undervisningsstrategien. Intervjuguiden ble utarbeidet i forkant, men åpnet for tilleggsspørsmål og utdypninger. Kriterier som ble lagt til grunn for valg av informant var i all hovedsak tillatelse og samarbeidsvilje. Etter at to kandidater trakk seg i Oslo-området, kom jeg i kontakt med den aktuelle læreren via en bekjent. Spørsmålene til elevene ble utformet med den hensikt å kartlegge elevenes begrepsforståelse innen Blooms nivåer. Læreren hadde på forhånd plukket ut åtte elever som skulle intervjues. Fra min side forelå et ønske om lik fordeling av kjønn og en spredning i nivå. Bortsett fra at den ene gutten var syk første dag, ble intervjuene gjennomført som planlagt. Informasjonen fra de resterende syv elevene ble i midlertidig funnet tilstrekkelig. Totalt utgjorde transkriberingen av elevintervjuene over 40 sider.

### 3.3.2 Observasjon

*"Observasjon kan brukes som en supplerende metode for å få svar på forskningsspørsmål eller se dem fra en annen synsvinkel"* <sup>126</sup>. Materialet fra observasjonen og lærerens

---

125 Johannesen 2005: s. 141-142

126 Johannesen 2005: s. 119

beskrivelse av undervisningen er utgangspunkt for kartleggingen av undervisningsstrategien i terrorisme. Det ble gjennomført en strukturert observasjonen med den hensikt å innhente mest mulig informasjon om undervisningsstrategien. Totalt ble tre skoletimer observert.

Dokumentering ble foretatt med båndopptaker og notater. Registreringen foregikk hovedsakelig ut fra tre kriterier. Først og fremst var det å beskrive samtlige aktiviteter som omhandlet undervisningen i temaet. Et annet kriterium var lærerens organisering av aktivitetene, samt hvordan lærestoffet ble formidlet. Det siste kriteriet var elevenes respondering på lærestoffet. Fordi det ble benyttet båndopptaker kunne jeg i etterkant av timene sammenligne notater og eventuelt tilføye mangler. For å innsnevre mengden, valgte jeg å sortere ut det mest relevante fra lærer og elever. I følge Thagaard kan deltakende observasjon forskningsobjektet <sup>127</sup>. Slike implikasjoner er vanskelige å reservere seg mot. Som tilvenning for elevene, deltok jeg i en annen undervisning med den samme læreren. Da fikk jeg også anledning til å presentere meg selv og prosjektet. Læreren sa i etterkant av observasjon, at klassen stort sett deltok som vanlig etter en litt treg start. Til tross for dette, er det ikke mulig å avgjøre i hvilken min tilstedeværelse påvirket undervisningen.

### **3.4 Forholdet mellom metode, teori og analyse**

Ved tilegnelse av ny kunnskap fastsetter casesdesignet retningslinjer for fremgangsmåten. Hittil er det redegjort for valg av forskningsmetode, behandling av empiri og teori, samt andre implikasjoner som inngår i metodebruk. Metoden viser til det resterende arbeidet med innhenting av relevant teori og empirisk analyse. Grunnlaget for den videre behandlingen av empirien er dermed fastsatt av forskningsmetoden. Forholdet og vektlegging av teori og empiri ble avklart i forbindelse med redegjørelsen av datainnsamlingen. Valg av pedagogisk og didaktisk teori er dermed kommet til som et resultat av innhentet informasjon om forskningsobjektet og i forberedelsene til observasjonen og intervjuene. Analysen foregår ved abduksjon, det vil si en pendling mellom empiri og teori <sup>128</sup>. Etablert teori vil derved tilføre analysen ideer og muliggjør tolkning ut fra tidlige forskning. Den tredelte datainnsamling,

---

127 Thagaard 2006: s. 78

128 Thagaard 2006: s. 174

muliggjør en metodetriangulering. Det vil at ulike metoder benyttes til å innhente informasjon om det samme fenomenet <sup>129</sup>.

### 3.5 Refleksjoner om metodevalg og resultater

Valget av forskningsdesign leder til to spørsmål vedrørende resultatene i undersøkelsen <sup>130</sup>. For det første hvilke andre egenskaper kan det tenkes at enheten som undersøkes har? Selv om denne undersøkelsen tilstreber et åpent fokus, er det allikevel et fokus, som er avgjørende for hvilke egenskap som registreres. Med en annen innfallsvinkel, ville det sannsynligvis blitt funnet andre egenskaper. For det andre, hvor typisk er egenskapen til forskningsenheten i forhold til andre enheter av lignende sort? Det er ikke gitt at undervisningsstrategien som blir beskrevet i denne oppgaven vil ha samme effekt i en annen klasse eller for en annen lærer. Samtidig er det vanskelig å avgjøre hvilke av de involverte faktorer som har stor eller liten betydning. Resultatene i undersøkelsen kan dermed ikke generaliseres til et større utvalg. På grunn av at det ikke er blitt gjort lignende undersøkelser, mangler oppgaven et konkret teoretisk sammenligningsgrunnlag. Oppgavens forskningsdesign medfører at resultatene ikke lar seg teste ved en kvantitativ test. Det henger sammen med den kontekstuelle situasjonen undersøkelsen operer i. Den sosiale situasjonen som undersøkes påvirkes av en rekke uforutsigbare variabler som vil variere fra situasjon til situasjon <sup>131</sup>. Sagt med Heraklit, kan man ikke dukke to ganger ned i samme elv, da alt er i stadig bevegelse og endring. På den andre side kan det allikevel tenkes at en detaljert beskrivelse av alle ledd i prosessen gir en viss gjennomsiktighet som dermed kan studeres av andre. I tillegg vil en lignende undersøkelse av det samme fenomenet styrke eller svekke funn i oppgaven, noe som til en viss grad tilbakeviser at undersøkelsen er etterprøvbart. Validitet innenfor kvalitative studier kan defineres med spørsmålet «måler vi det vi tror vi måler?» <sup>132</sup>. Med det menes hvorvidt undersøkelsen avspeiler fenomenet som undersøkes. I følge Johannessen vil metodetriangulering styrke troverdigheten til undersøkelsen. Samtidig er læreren gjort kjent med og godkjent resultatene i undersøkelsen. Når slike forutsetninger legges til grunn i kvalitative undersøkelser muliggjøres en overføring av kunnskap (ekstern validitet) til

---

129 Johannessen 2007: s. 317

130 Hellevik 2002: s. 81

131 Imsen 2005: s. 332

132 Johannessen 2007: s. 199

lignende situasjoner. Innen samfunnsforskning er det ikke snakk om allmenngyldige regler som gjelder for opplæringen i samfunnsfaget generelt. Lesere må selv reflektere over undersøkelsen, noe som forhåpentligvis medfører økt kunnskap og innsikt i problemstillingen. Hvorvidt oppgaven lykkes i dette, avhenger av om studiet etablerer beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i lignende situasjoner<sup>133</sup>. I denne forbindelse kan det knyttes til oppgavens formål, som er en inngående fremstilling av undervisningsstrategien sett i sammenheng med elevenes læringsutbytte og kompetansemålet/læreplanen.

### **3.5.1 Etikk**

Oppgaven er utarbeidet og gjennomført etter Kvales tre etiske regler for forskning på mennesker. Reglene er det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser<sup>134</sup>. Et informert samtykke betyr at informanten deltar på frivillig basis og har rett til å trekke seg når som helst. Det innebærer å informere informantene om mine overordnede mål og om eventuelle fordeler og ulemper det vil være for dem å delta i prosjektet. Konfidensialitet betyr at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet. Det vil si at personer som deltar i undersøkelser anonymiseres, dersom det er snakk om personlige opplysninger. Kvale understreker at det er forskeren som har ansvaret for å vurdere om undersøkelsen kan medføre skade for informanten. Årsaken til at læreren og elevene er anonymisert henger sammen med vurderingsaspektet i undersøkelsen. Samtidig ønsket jeg å forhindre at elevene oppfatning av terrorisme kan spores tilbake til den enkelte elev. På den andre siden har forskeren et vitenskapelig ansvar for at forskningen produserer kunnskap av verdi, og at kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig<sup>135</sup>. Disse hensyn har jeg forsøkt å ivareta gjennom hele arbeidsprosessen.

---

133 Hellevik 2002: s. 137

134 Kvale 2001: s. 66

135 Kvale 2001: s. 69-70

## 4 Presentasjon av det empiriske materialet

I dette kapittelet presenterer det empiriske materialet som er samlet inn. Materialet består av ca. ti dataskrevne sider, samt syv elevintervjuer, hvorav alt er transkribert tekst fra intervju og observasjon. Jeg utførte to intervju av læreren, syv elevintervju og observerte tre undervisningstimer. Elevene som deltok på intervjuene var utplukket av læreren, med den hensikt at jeg skulle intervjuer både faglig sterke og svake elever. I oppgavens første del er datamaterialet presentert som Roars undervisningsstrategi i terrorisme, Roars mål og lærerkompetanse. I oppgavens andre del er datamaterialet presentert som forutsetninger og begrensninger, lærerstyrt undervisning, dialog og gruppearbeid.

### 4.1 Undervisningsstrategi i terrorisme

Da jeg intervjuet Roar i forkant av undervisningen, beskrev han sin undervisningsplan følgende:

Lærer: *Det er jo et muntlig fag. (finder frem en lapp) Jeg er veldig glad i dialog. Jeg liker å prate med dem og ikke bare prate til dem, men med dem. Jeg vil at de skal få komme med sine synspunkter om emnet og de vil forhåpentligvis styre noe av samtalene så fremt innspillene har noe for seg. Hvis ikke har nok jeg en klar formening om hva disse samtalene skal inneholde (he-he). Jeg kommer til å starte morgendagen med å gi noen forskjellige definisjoner på hva terrorisme er. Så prate litt om hva de tenker om temaet. Litt sånn som du spør meg nå. Hvordan påvirkes elevenes liv av terrorisme? Blant annet når de ute og reiser og må gjennom sikkerhetskontrollen på flyplassen. Ja, litt om hvordan de støter på terrorbildet i sine liv. Så har jeg funnet noe på NRKs nettsider. Ikke først og fremst det som viser når flyene treffer Twin-Tower, det har de sett før. Klippene fokuserer i større grad på årsaker og hva som gjør at det er tiltakende fenomen. Så er det tre oppgaver i boka som de*



*skal arbeide med. Disse vil selvfølgelig gjennomgås i plenum. Så blir det en oppsummering til slutt. Den blir nok på tirsdag”*<sup>136</sup>.

Roars plan var åpen og lite detaljert. Det er en fordel med tanke på at undervisningen sjeldent blir helt som planlagt. På den andre siden kan det medføre at undervisningen blir flyktig og uten en klar hensikt. Roars plan var å starte undervisningen med en beskrivelse av terrorismebegrepet, med utgangspunkt i noen definisjoner. I observasjonen kom det frem at Roar hadde endret sin plan mellom intervjuet og undervisningen<sup>137</sup>. Undervisningen startet med at Roar skulle vise noen filmklipp, men på grunn av tekniske problemer ble filmvisningen utsatt til den siste undervisningstimen. Det resulterte i at timen startet med at Roar beskrev kompetansemålet og en samtale om hva som kjennetegner terrorisme. Den planlagte begrepsavklaringen ble aldri gjennomført og i løpet av undervisningen ble klassen presentert for en definisjon av terrorisme<sup>138</sup>. Roar forklarte i det andre intervjuet at som lærer er det viktig å si sine meninger om temaet:

*”Og ikke minst vil mine interesser og prioriteringer være en del av dette. Jeg har alltid sagt at en lærer uten egne meninger er noe blodfattige greier. En må kunne tørre å si hva en mener, men en må samtidig understreke at det er min personlige mening”*<sup>139</sup>.

Et lignende utsagn kom til syne i hans undervisningsplan: *”Hvis ikke har nok jeg en klar formening om hva disse samtalene skal inneholde (he-he)”*. På den andre siden var han også opptatt av at elevene skulle delta i samtalene, og si sine meninger om temaet. I observasjonen kom det frem to interessante sider ved dette forholdet. For det første deltok Roar aktivt i samtalene. I samtalen om kjennetegn på terrorisme, kommenterte han samtlige av elevenes innspill. Innspillene ble utdypet, korrigeret eller det ble stilt ledende spørsmål tilbake<sup>140</sup>. For det andre var også mange elever aktive i samtalene, men det var først og fremst et resultat av spørsmål fra Roar eller som kommentarer til hans forklaringer. Da klassen diskuterte årsaker til terrorisme kom det blant annet frem følgende årsaker i klassen:

---

136 Vedlegg 2

137 Vedlegg 5

138 Vedlegg 6, 7 og 8

139 Vedlegg 3

140 Vedlegg 6

- ”vestens fortrinn i fordelingen av goder sannsynligvis har hatt og har stor innvirkning på rekruttering av terrorister
- Den vestlige innflytelse og spredning av verdier til resten av verden.
- Terrorisme kommer når vestens liberale ideer møter det konservative tankesettet i Midtøsten”<sup>141</sup>.

Disse årsakene har to ting til felles. For det første er de nært knyttet til Roars forståelse av terrorisme. I intervjuet uttalte han følgende: *Fordi det er en klar sammenheng med hvordan den vestlige verden har tilranet oss verdier og hvordan vår livsstil fører til terrorisme.* For det andre var det Roar som oppgav de ulike årsakene. I etterkant av undervisningen vurderte Roar sin egen undervisning slik:

Lærer: ”Jeg fikk etter hvert gjennomført det jeg hadde tenkt, men jeg var skuffet over at NRK sviktet. Det var tenkt å være utgangspunktet for den påfølgende debatten. Selv om NRK sviktet synes jeg vi fikk noen gode samtaler i timene. Elevene var aktive i diskusjonene som vanlig, til tross for ditt nærvær. He-he. Timene ble derfor helt annerledes enn det i utgangspunktet var tenkt. Jeg fikk vist noen av disse klippene i timen i går, men de burde ha kommet i første time. Da hadde jeg også et par klipp til som jeg hadde tenkt å vise, men det synes jeg ikke var nødvendig”<sup>142</sup>.

#### 4.1.1 Organisering av lærestoffet

Da jeg intervjuet Roar før undervisningen virket det ikke som han hadde satt seg tilstrekkelig inn i temaet.

Intervjuer: *Har du tenkt å presentere ulike oppfatninger på terrorisme?*

Lærer: *Jeg har nok kanskje ikke tenkt så mye gjennom det. Nå er ikke timen før i morgen. He-he. Ulike syn, hva tenker du på da*<sup>143</sup>?

I oppfølgingsspørsmålet påpeker intervjuer at terrorismebegrepet er omstridt og at det motstridende syn på hvem som kan kalles for en terrorist. Læreren responderer på dette med å vise til hvordan terrorisme har endret seg med tiden. Uttalelsen må sees i sammenheng med

---

<sup>141</sup> Vedlegg 6

<sup>142</sup> Vedlegg 3

<sup>143</sup> Vedlegg 3

hans beskrivelse av terrorisme og den første aktiviteten i undervisningen. I følge Roar kjennetegnes terrorisme: ”ved at det hovedsakelig foregår over landegrenser. En har noen tilfeller i Irland, men stort sett over landegrenser”<sup>144</sup>. Den første aktiviteten i undervisningen var en presentasjon av kompetansemålet. Da forklarte han at terrorismebegrepet er vanskelig å definere, fordi det finnes mange oppfatninger og meninger om hva som er terrorisme. Dermed fremstår det litt uklart hvorvidt Roar er kjent med ulike oppfatninger og syn på det sentrale begrepet i kompetansemålet. Inntrykket ble forsterket av hvordan Roar benyttet seg av definisjoner i undervisningen. Den første og eneste definisjonen ble presentert etter en historisk fremstilling av terrorisme. Definisjonen ble skrevet på tavlen og elevene noterte den ned. Det ble ikke foretatt en videre diskusjon om innholdet i definisjonen eller en sammenligning med andre oppfatninger. I den tredje undervisningstimen viste Roar filmklippene fra NRKs nettside<sup>145</sup>. I den påfølgende samtalen knyttet Roar temaet til elevenes personlige erfaringer. I aktiviteten var elevene svært delaktige, samtidig kom det frem mye relevant kunnskap om temaet fra elevenes erfaringer. Det var både et uttalt mål for Roar og tydelig i observasjonen at undervisningen vektla å få frem elevenes synspunkter om temaet. Før undervisningen startet oppgav en elev følgende forklaring eller definisjon på begrepet terrorisme:

”Intervjuer: *Hvordan vil forklare terrorisme?*

Elev: *Hm, det var litt vanskelig, men også litt interessant fordi jeg har fått spørsmålet før. Jeg har også forsøkt å finne ut av det selv. Da har jeg lett etter den mest sannsynlige og konkrete forklaringen på hva terrorisme er. Det jeg mener er terrorisme er at ei bestemt gruppe som er organisert akkurat som en mafia på en måte som prøver å spre en slags trussel blant sivile, statsmaktene og høyere personer for å bli respektert. For så å ta i bruk respekten og frykten til å få innflytelse over byer, territorier og få det slik de ønsker”.*

Eleven viser at klassen allerede før undervisningen starter har kjennskap til terrorisme. Andre elever jeg intervjuet viste at flere elever hadde relevant kunnskap om temaet. Samtlige elever som jeg intervjuet kunne oppgi et eller flere terroristattentat. Roar forklarte at han ønsket å få frem elevenes kunnskaper om temaet. Da jeg intervjuet en annen elev etter undervisningen klarte hun ikke å oppgi et relevant kjennetegn på terrorisme:

---

144 Vedlegg 2

145 Vedlegg 8

*”Elev: Det er noen som forsøker, eller noen er misfornøyde og vil vise dette og tar det ut over sivile for å få oppmerksomheten. Det var så mange ulike definisjoner på internett, så jeg blander dem sammen”.*

I sum viser dette at flere elever kunne mye om terrorisme allerede før undervisningen startet. Elevenes kjennskap til temaet var et viktig mål for Roar å få frem i undervisningen. På den andre siden viser en elev at hun ikke kan oppgi et relevant kjennetegn på terrorisme etter at undervisningen var gjennomført.

#### **4.1.2 Organisering av aktiviteter**

Roar tok i bruk flere ulike aktiviteter i undervisningen. Det fremgår i observasjonsnotatene som er henholdsvis vedlegg 6, 7 og 8. I samtalen deltok mange elever aktivt og elevene arbeidet godt med de ulike arbeidsoppgavene i timene. I intervjuet kom det frem at Roar oppfordret elevene til å arbeide med faget utenfor skolen <sup>146</sup>. Samtalen om ulike kjennetegn på terrorisme foregikk ved en opprømsing av alt som klassen og Roar koblet til begrepet <sup>147</sup>. Forut for diskusjonen om årsaker til terrorisme ble det ikke iverksatt noen grep med tanke på elevenes beredskap for aktiviteten <sup>148</sup>. For noen aktiviteter var det uklart hvilken hensikt de skulle tjene med tanke på utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Den tilsynelatende tilfeldige rekkefølgen på aktiviteter som diskusjon av årsaker til terrorisme og i innledningen på timen, er noen eksempler.

## **4.2 Mål**

I forkant av undervisningen beskrev Roar sine mål for undervisningen slik:

*Lærer: Ja, jeg ønsker i alle fall ikke å fokusere på aksjoner eller de aksjonsformer som blir brukt. Jeg er mer opptatt av å fokusere på hvorfor vi har terrorisme og hvordan man kan organisere seg i verden for å unngå dette.*

---

<sup>146</sup> Vedlegg 3

<sup>147</sup> Vedlegg 6

<sup>148</sup> Vedlegg 6

*Fordi det er en klar sammenheng med hvordan den vestlige verden har tilranet oss verdier og hvordan vår livsstil fører til terrorisme. Så vi i den vestlige verden må nok ta vår del av ansvaret”<sup>149</sup>.*

Da Roar beskrev kompetansemålet i undervisningen ville han: ”*vektlegge årsaker til - og definering av terrorisme og hvordan en kan forhindre terrorisme*”<sup>150</sup>. I etterkant av undervisningen uttalte han:

Intervjuer: ”*Hva var utgangspunktet undervisningen? (hvilke læringsmål mente du var viktig å fokusere på).*

Lærer: *Kompetansemålet vil alltid ligge til grunn og jeg forsøker å ta utgangspunktet i dem. De er viktige både med tanke på prøver og eksamen. Det er klart at de ikke kan styre alt. Pensum, emner og interesser hos elevene vil også styre dette. Og ikke minst vil mine interesser og prioriteringer være en del av dette. Jeg har alltid sagt at en lærer uten egne meninger er noe blodfattige greier. En må kunne tørre å si hva en mener, men en må samtidig understreke at det er min personlige mening”<sup>151</sup>.*

De ulike beskrivelsene av målene for undervisningen gjør at Roars mål for undervisningen fremstår som litt uavklarte. Dersom man sammenligner hans målsetninger med kompetansemålet er det først og fremst årsaker til terrorisme som er sammenfallende. Det som skiller seg fra kompetansemålet er han ønsker å få frem hvordan man kan forhindre terrorisme. I undervisningen relateres denne målsetningen til Roars stadig tilbakevendende årsaksforklaring i undervisningen og i lærerintervjuene<sup>152</sup>. Denne forklaringen er at den vestlige livsstil er årsak til terrorisme.

---

149 Vedlegg 2

150 Vedlegg 6

151 Vedlegg 3

152 Vedlegg 2, 3, 6 og 8

### 4.2.1 Begrepsavklaring av kompetansemålet

I det andre intervjuet sa Roar: ”..jeg har kanskje en litt annen tilnærming til dette og noen ganger velger jeg å provosere litt for å få litt ut av dem. Det synes jeg er veldig viktig del av samfunnsfaget..”<sup>153</sup>. I observasjonen kom det frem noen eksempler på Roars strategi for å engasjere elevene. Roar utsagn som: ”alle muslimer er terrorister” synes å ha en god effekt på deltakelsen i samtalen <sup>154</sup>. Videre i intervjuet uttalte han: ”..Og ikke minst vil mine interesser og prioriteringer være en del av dette. Jeg har alltid sagt at en lærer uten egne meninger er noe blodfattige greier..”.

## 4.3 Lærerkompetanse

I løpet av observasjonen var det tydelig at Roar var godt likt av elevene. Da jeg intervjuet en elev, sa hun uoppfordret at Roar var godt likt i klassen. Han var kontaktlærer for klassen og underviste også klassen i økonomiske fag. Samtidig var det tydelig at Roar arbeidet aktivt for å ha en god relasjon til elevene. I min korte observasjonsperiode så jeg ved flere anledninger at både Roar og elevene tok kontakt utenom undervisningstid og snakket om ting utenfor skolen som fotball og fritidsinteresser. Roar tok også i bruk kjennskap til elevene da han underviste i temaet. Det kunne være i form av små provokasjoner til en enkeltelev eller til klassen, formålet var å engasjere elevene i samtalen.

## 4.4 Undervisning *med* terrorisme

Hensikten med fremstillingen er å vise de mulighetene som oppstod i Roars undervisning til demokratisk opplæring. I fremstillingen av datamaterialet har jeg fokusert på muligheter innen lærerstyrt undervisning, dialog og gruppearbeid. Lærerens valg og uttalelser er vektlagt størst fokus i fremstillingen.

---

153 Vedlegg 3

154 Vedlegg 8

## 4.5 Forutsetninger og begrensninger

For Roar var det viktig at elevene engasjerte seg i samtaler. Han benyttet ulike strategier for å motivere elevene. Det kom frem i intervjuet:

*”Intervjuer: En elev sa at de ofte fikk i lekse å se på nyhetssendinger eller lese aviser?”*

*”Lærer: Ja, og relevante innspill fra elevene er noe jeg ofte tar opp i timene. Det blir ofte en samtale om aktuelle saker fra nyhetene <sup>155</sup>.”*

I observasjonen ble det registrert høy elevaktivitet og i løpet av tre undervisningstimer hadde store deler av klassen deltatt i diskusjoner i klasserommet. En annen strategi Roar benyttet var provokasjon:

*”Vi har mange gode diskusjoner i klassen. Særlig i emner som innvandring, asylsøking og videre. Da kommer mange på banen og har meninger. Noen er tydelige på at dette ikke kan fortsette og så videre. Det er veldig fint, men jeg har kanskje en litt annen tilnærming til dette og noen ganger velger jeg å provosere litt for å få litt ut av dem. Det synes jeg er veldig viktig i samfunnsfaget”.*

Den høye graden av elevdeltakelse taler for et godt klasseromsklima. Andre observasjoner støtter opp om antagelsen. For det første ble det fremmet ulike synspunkter knyttet til flere av samtaletemaene. For det andre var det en lett og ledig tone i klasserommet. Samtalene inneholdt latter og relasjonene i klassen fremsto som gode. Læreren benyttet friminuttet til å snakke med elevene om fotball. På den andre siden valgte de fleste elevene å jobbe selvstendig med arbeidsoppgavene. Samtidig var tre av jentene svært passive i timen. De deltok ikke i samtaler og de viste generelt lav arbeidsinnsats i timen. Roar synes å ha svært gode relasjoner med de fleste elevene i klassen. Unntaket var tre jenter som i liten grad deltok i timen. Samtidig ønsket han å involvere elevene i klassen og han tok i bruk ulike metoder for å engasjere elevene både i klasserommet og utenfor skolen:

*”Lærer: Ja, og relevante innspill fra elevene er noe jeg ofte tar opp i timene. Det blir ofte en samtale om aktuelle saker fra nyhetene.”*

*Lærer: Ja, det er jo det. Jeg mener at i praten rundt kjøkkenbordet er det mye samfunnsfag. Den gode dialogen og muligheten til å diskutere med foreldrene er viktig*<sup>156</sup>.

Roar deltok selv aktivt i samtalene og styrte store deler av det faglige innholdet<sup>157</sup>. Han fremmet også egne synspunkter om enkelte temaer:

*”Jeg er mer opptatt av å fokusere på hvorfor vi har terrorisme og hvordan man kan organisere seg i verden for å unngå dette. Fordi det er en klar sammenheng med hvordan den vestlige verden har tilranet oss verdier og hvordan vår livsstil fører til terrorisme. Så vi i den vestlige verden må nok ta vår del av ansvaret”*<sup>158</sup>.

## 4.6 Lærerstyrt undervisning

I kapittelet er det empiriske materialet relatert til lærerstyrt undervisning. I starten av første undervisningstime hadde Roar en historisk fremstilling av terrorisme<sup>159</sup>. Han vektla i den sammenheng at terrorismebegrepet er vanskelig å avgrense. Han forklarte dette med at det finnes mange oppfatninger og meninger om hva som er terrorisme, og at det gjør det vanskelig å definere begrepet. Roar planla en prøve i temaet. I intervjuet sa følgende om hva prøven skulle inneholde:

*Lærer: Ja, gjør rede for årsaker. Ikke bare liste det opp, men prøve å analysere og vurdere også. Så ønsker jeg nok også at elevene kan gi en beskrivelse av hva terrorisme er og da forhåpentligvis ikke en lært definisjon av terrorisme*<sup>160</sup>.

Det er ikke opplagt hva han mener med denne uttalelsen. Dersom en definisjon ikke er lært, hva er den da? Forventer han at elevene selv skal definere et komplisert begrep som terrorisme? Uavhengig av det er uttalelsen interessant i denne forbindelse, fordi vi får et innblikk i Roars læringsmål for undervisningen.

---

156 Vedlegg 3

157 Vedlegg 4

158 Vedlegg 3

159 Vedlegg

160 Vedlegg



## 4.7 Dialog

Roar benyttet ofte dialog som undervisningsmetode. I intervjuet kom det frem at han ønsket å få frem elevenes interesser i klasserommet. Han var bevisst på å motivere elevene til å følge nyhetsendinger hjemme blant annet som en del av hjemmearbeid. Når det var anledning brukte Roar temaer elevene foreslo som diskusjonstemaer i klasserommet:

*”Ja, det er jo det. Jeg mener at i praten rundt kjøkkenbordet er det mye samfunnsfag. Den gode dialogen og muligheten til å diskutere med foreldrene er viktig. Vel så viktig som å sitte på skolen. Noen av elevene kan en merke har gode samtaler i hjemmet og er veldig godt orientert. Mens andre er blankpolerte”<sup>161</sup>.*

Roars plan for undervisningen bestod av mye dialog. Det kom både frem i intervjuet og i observasjonen. Observasjonen viste at Roar benyttet metoden fire ganger i den første undervisningstimen.

*”Intervjuer: Siste spørsmål. Hvordan ser du for deg at undervisningen blir seende ut?*

*Lærer: Det er jo et muntlig fag. (finder frem en lapp) Jeg er veldig glad i dialog. Jeg liker å prate med dem og ikke bare prate til dem, men med dem. Jeg vil at de skal få komme med sine synspunkter om emnet og de vil forhåpentligvis styre noe av samtalene så fremt innspillene har noe for seg. Hvis ikke har nok jeg en klar formening om hva disse samtalene skal inneholde (he-he)”<sup>162</sup>.*

Uttalelsen til Roar sier litt om hans tilnærming til undervisningsmetoden. Det virker som han har en bestemt formening om innholdet i dialogene. Det kan tolkes på to måter. For det første at Roar praktiserer en form for lærerstyrt dialog, der innholdet enten er forberedt eller kontrolleres av læreren. For det andre kan det oppfattes som en flåsete kommentar om hans rolle som ordstyrer til å opprettholde faglig relevans og innhold. Roar ønsket å få frem elevenes interesser i klasserommet. Elevmedbestemmelse i klasserommet er et sentralt prinsipp i all demokratiopplæring. I undervisningen til Roar var det en gyllen anledning til å bruke elevenes interesser til demokratisk opplæring. Noen elever kom over et videoklipp som fanget umiddelbart fanget oppmerksomheten til klassen. Videoklipper var en sketsj med team

---

<sup>161</sup> Vedlegg 3

<sup>162</sup> Vedlegg 2

Antonsen som ironiserte med nordmenns oppfatning av muslimske terrorister<sup>163</sup>. Roar velger å vise videoen i klassen og starter en dialog om innholdet. Elevene er svært aktive i samtalen. Roar spør om spør om det er slik klassen oppfatter muslimer og om det hovedsakelig er muslimske terrorister.

## 4.8 Gruppearbeid

I andre undervisningstime arbeidet elevene med oppgaver. De fikk selv velge om de ville jobbe alene eller i små grupper. Nesten alle valgte å arbeide med sidemannen. Roar gav elevene følgende oppgaver:

- *Hva er terrorisme?*
- *Vis noen eksempler på internasjonal terrorisme i de siste årene.*
- *Hva kan være årsakene til terrorisme<sup>164</sup>?*

Da elevene arbeidet i grupper ble de oppmuntret til å se etter informasjon utenfor læreboka og diskutere oppgavene sammen. Elevene holdt seg hovedsakelig til læreboka, men noen benyttet i tillegg internett som kilde.

---

<sup>163</sup> Vedlegg 4

<sup>164</sup> Vedlegg 7

## 5 Diskusjon

I den første diskusjonsdelen beskrives Roars undervisningsstrategi i temaet terrorisme. Diskusjonen tar utgangspunkt i Roars mål for undervisningen og hans valg i rollen som lærer. I diskusjonsdelen studeres kanskje først og fremst de områdene jeg mener har et forbedringspotensial. Konsekvensen av det, er at fremstillingen kan oppfattes som negativ. Selv om jeg også peker på flere positive sider ved Roars undervisningsstrategi, burde det kanskje vært mer. På den andre siden tilsier oppgavens omfang at man ikke kan belyse alle de ulike faktorene som til sammen utgjør en undervisningsstrategi. Samtidig ble oppgavens tilnærming til undervisningsstrategien diskutert med Roar før datainnsamlingen. Han var enig i at dersom man skal utvikle seg som lærer må man tørre å ta tak i det som kan forbedres. Vinklingen på fremstillingen er med det, i tråd med lærerens evalueringsarbeid som beskrives i Kunnskapsløftet. Oppgavens andre forskningsspørsmål: hvordan undervise *med* terrorisme, er knyttet til tre undervisningsmetoder. Roars undervisning i terrorisme inneholdt både lærerstyrt undervisning, dialog og gruppearbeid. I analysen skal jeg undersøke hvilke muligheter det var for demokratisk opplæring innen undervisningsmetodene. Denne delen av analysen består også av en diskusjon om forutsetninger og begrensninger for demokratisk opplæring.

### 5.1 Undervisningsstrategi / terrorisme

Arbeidet med en undervisningsstrategi er i oppgaven forstått som en kontinuerlig prosess som stadig utvikles og endres. De tre fasene i en undervisningsstrategi er overlappende, og i praksis skjer alt samtidig. Roar måtte endre sin undervisningsplan, fordi internettet på skolen ikke fungerte da han skulle vise noen videoklipp. Eksempelet viser at Roar måtte foreta en vurdering i gjennomføringsfasen og dermed raskt endre sin opprinnelige plan. Lærerens evne til å foreta endringer er viktig i et yrke som består av mange uforutsigbare faktorer. Samtidig bør en undervisningsplan være utformet med en klar strategi for elevenes læring, slik at endringer ikke påvirker en strukturert og målrettet undervisning. Da Roar vurderte sin egen undervisning var han frustrert over at han ikke fikk vist filmene som planlagt. Selv om han ikke utdypet hvilke følger det fikk, skapte de tekniske problemene en utfordring for han. Roar

endret også sin plan mellom det første intervjuet og gjennomføringen av undervisningen. Innledningen til timen ble ikke slik han beskrev i intervjuet og det ble ikke en visning av noen filmklipp. Det ble en tredje løsning. Det var en beskrivelse av kompetansemålet og en samtale om kjennetegn på terrorisme. Samtidig ble det ikke foretatt en begrepsavklaring av terrorisme og i løpet av undervisningen ble elevene bare presentert for en definisjon av terrorisme. På grunn av en tilsynelatende tilfeldig rekkefølge på – og valg av aktiviteter i undervisningen fremstod Roars plan som lite gjennomtenkt. Forskning viser at undervisningsplanlegging i hovedsak foregår i ”hodet” til den enkelte lærer, og i mindre grad som et skriftlig dokument<sup>165</sup>. Planlegging er derfor først og fremst en kognitiv virksomhet som ofte ikke blir tilgjengelig for andre. Sannsynligvis var det derfor flere forhold i Roars plan som ikke kom frem i intervjuet. Roars kjennskap til klassen og hans personlige meninger om hvordan undervisning bør tilrettelegges ligger til grunn for de valgene han tok. Wenigers første nivå, omhandler nettopp de valgene Roar tok i forbindelse med undervisningsstrategien. Endringen mellom planen og gjennomføring, kan ha en sammenheng med at han så et behov for noen justeringer og tilpasninger. Problemene med internett og filmvisningen viser at lærere også må foreta endringer underveis på bakgrunn av uforutsette hendelser. Det har en sammenheng med de ulike variablene i klasserommet som til sammen utgjør en undervisningssituasjon. Slike endringer viser at arbeidet med undervisningsstrategi er en kontinuerlig prosess som er basert på lærerens praktiske erfaringer og teoretiske syn. Wenigers andre nivå beskriver en lærers hverdagsteori. Ut fra uttalelsene i intervjuene, virket det som Roars ”*hverdagsteori*” var at læreren må få frem sin forståelse og sine synspunkter om læringsstoffet. I observasjonen kom det frem at mye av hans undervisning var organisert som samtaler, der han styrte mye av innholdet. I samtalene var Roar aktiv og snakket mye. Samtalene ble derfor kjennetegnet ved at Roar oppgav sine synspunkter om temaet og klassen kommenterte disse. Samtidig korrigererte og kommenterte han innspillene fra elevene og stilte ofte ledende spørsmål tilbake. Det førte til at de synspunktene og oppfatningene som kom frem i samtalene, var nært knyttet til Roars personlige forståelse av temaet. En tilbakevendende målsetning for Roar var at han ønsket engasjerte elever i undervisningen og han ønsket å få frem deres synspunkter om temaet. Sett i sammenheng med Roars ”*hverdagsteori*” er det ikke nødvendigvis et motsetningsforhold i dette. På den andre siden er vesentlig at man reflekterer over sin rolle i samtalene. Lærere er ikke nødvendigvis bevisst sin egen hverdagsteori. Etersom Roars oppfatninger dominerte innholdet i samtalene, kan det tyde på

---

165 Sandvoll og Allern 2014: s. 309

en manglende refleksjon om egen undervisningspraksis. En slik refleksjon beskriver Wenigers tredje nivå, som omhandler en refleksjon av egen praksis. Det er en viktig del av arbeidet med undervisningsstrategien og en forutsetning for lærerens utvikling og elevenes undervisning. Da Roar vurderte sin undervisning var han frustrert over at han ikke fikk gjennomført undervisningen som planlagt. De tekniske problemene førte til at undervisningen ikke ble slik han hadde tenkt og det førte til at særlige starten på undervisningen ble annerledes. Han påpekte også at jeg observerte undervisningen, muligens antyder han at det kan ha påvirket undervisningssituasjonen. Det kan derfor ikke utelukkes at min tilstedeværelse påvirket både Roar og elevene. Kombinasjonen av at jeg var til stede og en uforutsett hendelse i starten av timen er en opplagt stressfaktor for læreren. Det kan derfor ikke utelukkes som en medvirkende årsak, til at undervisningen ikke ble slik Roar hadde tenkt og planlagt.

### **5.1.1 Organisering av lærestoffet**

I oppgaven ble god undervisning sett i sammenheng med hvordan læringsstoffet presenteres og legges frem for elevene. Læreren har ansvaret for organiseringen og skal tilrettelegge for elevenes læring. En god organisering av lærestoffet innebærer at det presenteres på en systematisk måte. I Roars undervisningsstrategi virket rekkefølgen på lærestoffet å være litt tilfeldig, av flere årsaker. For det første fremstod hans undervisningsplan som lite gjennomtenkt. Den planlagte begrepsavklaringen ble ikke gjennomført og det ble ikke diskutert ulike oppfatninger av begrepet knyttet til ulike definisjoner. For det andre virket det ikke som Roar hadde satt seg tilstrekkelig inn i temaet terrorisme. Det ble synliggjort i hans tilsynelatende snevre forståelse av terrorismebegrepet og årsaker til terrorisme. Samtidig virket det som han ikke var kjent med ulike syn på terrorisme og at det resulterer i forskjellige meninger om hvem som er terrorister. For det tredje var ikke temaene i undervisningen organisert etter en naturlig stigende progresjon. Den mest krevende øvelsen i undervisningen var en diskusjon om årsaker til terrorisme og den ble gjennomført i første undervisningstime. Diskusjonen ble gjennomført uten noen form for forberedelse som skulle øke elevenes beredskap for øvelsen. I sum er disse faktorene et dårlig utgangspunkt for en systematisk fremstilling av temaet. En systematisk fremstilling kan forstås som en naturlig progresjon av lærestoffet, fra det grunnleggende til det mer avanserte. I kunnskapsløftet beskrives blant

annet progresjon som en utvikling fra det nære til fjerne<sup>166</sup>. I den tredje undervisningstimen viste Roar tre filmklipp fra NRKs nettside. Filmklippene ble benyttet til å illustrere hvordan elevene påvirkes av terrorisme. Elevene var aktive i samtalen og i løpet av samtalen kom det frem mye relevant kunnskap om temaet. Restriksjoner i sikkerhetskontrollen på flyplasser var et av temaene. Elevene kunne i den forbindelse fortelle om egne erfaringer og samtidig fikk de noen interessante diskusjoner om hvorfor man ikke kan ta med forskjellige ting på flyet. Det ble i den forbindelse gitt eksempler på hvilke redskaper terrorister kan ta i bruk og i hvilke terroristattentater disse virkemidlene har blitt benyttet. På grunn av tekniske problemer fikk ikke Roar vist filmen da han hadde planlagt. Det resulterte i at samtalen ble gjennomført for sent med tanke på progresjon i lærestoffet. Roars ambisjon om å få frem elevenes synspunkter, er et godt utgangspunkt til å benytte seg av elevenes forkunnskaper og forestillinger om temaet. I den første samtalen kom det frem relevante kjennetegn på terrorisme i klassen. Kunnskapen ble i midlertidig ikke benyttet til å avgrense begrepet eller til å studere ulike oppfatninger av terrorisme. I elevintervjuene kom det frem at flere elever hadde relevante forkunnskaper om temaet. På den andre siden var det også et eksempel på en elev som manglet basiskunnskap om temaet. En måte å organisere elevenes forkunnskaper, er at læreren bruker kunnskapen i klassen til å definere et begrep. Det kan gjøres fortløpende på tavlen, mens samtalen pågår. Hensikten er nettopp å organisere eller systematisere den kunnskapen elevene allerede har og i dette tilfellet konkretisere i form av en begrepsavklaring. Læreren kan samtidig forsikre seg om at klassen noterer definisjonen, noe som er hensiktsmessig med tanke på elevenes basiskunnskap. I følge Fjeldstad er definisjoner viktige: *”fordi de formidler et meningsinnhold som gjør det mulig å forstå hva andre faktisk mener, og gjør det mulig å forholde seg kritisk overfor andres virkelighetsforståelse”*<sup>167</sup>. Gjennom begreper blir elevene kjent med lærestoffet og ny kunnskap forbindes med elevenes forkunnskaper og antagelser. En definisjon på bakgrunn av elevenes forkunnskaper er også et egnet utgangspunkt til å presentere andre definisjoner. En mer avansert øvelse er å avgrense terrorismebegrepet, ved å sammenligne det med lignende begreper som geriljakrig, organisert kriminalitet, væpnet motstandskamp, sabotasje og statlig terror. Kompetansemålet formulering: *”diskutere kjennetegn”* oppfordrer til diskusjoner knyttet til ulike oppfatninger av begrepet. En lignende diskusjon kan også benyttes til å sammenligne og studere ulike oppfatninger som er i klassen. Hensikten er at elevene skal utvikle et begrunnet standpunkt i

---

166 Udir g, 2015

167 Fjeldstad: 1997: s. 265

temaet. Det forutsettes av en kritisk vurdering av ulike perspektiver i møtet med alternative forklaringer og motforestillinger.

### 5.1.2 Organisering av aktiviteter

I teorikapittelet ble god undervisning også knyttet til organisering av aktiviteter. Det vesentlige er at aktivitetene organiseres på en hensiktsmessig måte for elevenes læring. I oppgaven er elevenes læring knyttet til *tid* som brukes – og *effektivt* arbeidet med læringsstoffet. Dermed er det ikke nødvendigvis valg av metode avgjørende, men at læreren har en begrunnet plan for aktivitetene. Undervisning dreier seg kanskje først og fremst om hva som virker best i den enkelte klasse og overfor den enkelte elev. Roars valg av aktiviteter var først og fremst dialog eller samtale, men han benyttet også presentasjon, arbeid med oppgaver og visning av videoklipp. Et bredt og variert utvalg av aktiviteter er viktig for elevenes motivasjon for skolearbeidet. Samtidig er variasjon positivt med tanke på at elevene har ulike behov i læringsprosessen. Roars organisering sørget for at elevene benyttet tiden på skolen til å arbeide med læringsstoffet, ved varierte og relevante aktiviteter. Han oppfordret også elevene til å bruke tid på faget utenom undervisningen, i form av hjemmearbeid, følge med på nyheter og diskutere faget med andre. I undervisningen arbeidet elevene godt med arbeidsoppgavene og mange deltok aktivt i samtalene. Det tyder på at Roars organisering var tilrettelagt ut fra elevenes forutsetninger og behov. Faktoren *tid* med lærestoffet synes med dette å ha vært organisert hensiktsmessig. På den andre siden er det flere forhold i undervisningen som tilsier at arbeidet ikke var tilrettelagt for et effektivt arbeid med lærestoffet. Et effektivt arbeid med lærestoffet forutsettes av det er en klar intensjon med aktivitetene. Det vil si at læreren bruker en aktiviteter for å fremme relevant kunnskap, ferdigheter eller holdninger. Tidligere omtalte forhold i undervisningen, som en lite gjennomtenkt plan og en litt tilfeldig rekkefølge på aktivitetene, tilsier at organiseringen ikke var tilrettelagt for et effektivt arbeid med læringsstoffet. De to samtalene om kjennetegn på terrorisme og årsaker til terrorisme illustrerer dette. I den første av disse samtalene ble det ramset opp en rekke kjennetegn på terrorisme, men hensikten med aktiviteten er uklar. Det har en sammenheng med bruken av kunnskapen. Kanskje kan man argumentere for at en slik aktivitet er et mål i seg selv, fordi man får frem det elevene allerede kan om temaet. Elevene kan lære av hverandre og i dette tilfellet også av læreren som deltok aktivt. Samtidig har undervisning et formål om å utvikle elevenes forståelse, det fordrer at man bruker kunnskapen til å skape en større mening om temaet. En opprømsing av alle kjennetegn på terrorisme

fremstår i så måte som kaotisk og lite meningsfull. Det er i den sammenheng læreren skal systematisere og konkretisere elevenes kunnskaper, i en større og mer meningsfull sammenheng. I avsnittet organisering av læringsstoffet, ble det foreslått hvordan en slik systematisering kan foregå. I den andre samtalen spurte Roar om klassen kjente til noen årsaker til terrorisme. Da elevene ikke kunne svare på spørsmålet, oppgav Roar noen eksempler. Sannsynligvis håpet han at dette skulle sette elevene på sporet, fordi han fortsatte å stille det samme spørsmålet. Det resulterte i at elevene deltok i samtalen, men det var i form av kommentarer til Roars eksempler, etter ledende spørsmål fra Roar og ved å knytte Roars eksempler til ulike terrorattentater. Det var derfor tydelig at elevene trengte mer kunnskap om temaet for å kunne delta i samtalen. Eksempelet er med det overlappende til organisering av lærestoffet. Arbeid med ulike kilder, tekster eller bilder kan ha en positiv effekt på elevenes beredskap til mer avanserte øvelser. Læreren må i den sammenheng finne frem relevante kilder med ulik vanskelighetsgrad, slik at elevene er forberedt til de aktivitetene som skal gjennomføres. En samtale om årsaker til terrorisme innebærer at elevene har forutsetninger til å delta i samtalen. Hvis ikke blir det en annen form for aktivitet.

## 5.2 Mål

Den uklare organiseringen av lærestoffet og aktivitetene har sannsynligvis en sammenheng med en vag målsetning for undervisningen. I intervjuene og undervisningen presenterte Roar ulike mål for undervisningen. Det er grunn til å tro at det påvirket den litt tilfeldige fremstilling av lærestoffet og at det derfor manglet en tydelig hensikt med noen av aktivitetene. Roar oppgav ulike målsetninger for undervisningen i intervjuene og i timen. En annen målsetning for Roar er at klassen skal forstå hvordan man kan unngå terrorisme. I seg selv er dette interessant, fordi svaret på dette er knyttet til de ulike årsakene til terrorisme. Sagt på en annen måte er det to sider av samme sak. I undervisning blir de to samtalen om hvordan man kan unngå terrorisme knyttet til Roars gjennomgående årsaksforklaring, som er den vestlige livsstil. Det er to interessante sider ved dette forholdet. For det første må det sees i sammenheng med Roars snevre forståelse av terrorisme. For det andre må det sees i sammenheng med Roars fokus på at han skal fremme sine synspunkter. Disse to forholdene ved undervisningen er omtalt tidligere i kapittelet. I sum peker det mot en manglende eller mangelfull begrepsanvendelse av kompetansemålet.



## 5.2.1 Begrepsavklaring av kompetansemålet

I Kunnskapsløftet heter det: *”Det er viktig å fremheve at varierte og praktiske arbeidsmåter i seg selv ikke er en garanti for god læring. Læreren må tydeliggjøre hensikten med aktivitetene for elevenes læringsutbytte. Aktivitetene må ha klare koplinger til kompetansemål, være et virkemiddel for å fremme forståelse og læring og tydeliggjøre relevansen for lærestoffet”* <sup>168</sup>.

Det aktuelle kompetansemålet i undervisningen til Roar var: *”eleven skal kunne diskutere kjennetegn på og årsaker til terrorisme”*. Læreres møte med et k-mål er ikke problemfritt, fordi de kan oppfattes som lite konkrete. Derfor kan det være nyttig for læreren å starte med en begrepsavklarende titt på kompetansemålet, slik det ble gjort i avsnitt 2.1.7. I følge Fjeldstad er det tre grunner til at læreren bør foreta en slik avklaring av kompetansemålet <sup>169</sup>. For det første er det fordelaktig med tanke på lærerens forhold til innholdet i målet, fordi undervisning er en reflekterende tolkningsvirksomhet der læreren legger sine verdier og oppfatninger inn i lærestoffet. For det andre bør lærere reflektere over formuleringen i kompetansemålet. Slik at han er oppmerksom på hvilke kunnskaps- og ferdighetsområder som beskrives. For det tredje skal undervisningen være målrettet, med det menes at læreren bør ha et mål som undervisningen skal organiseres mot. Når læreren har en bevisst oppfatning av kompetansemålets innhold, forenkler det arbeidet med å organisere undervisningen mot det aktuelle læringsmålet. Det er tidligere i oppgaven pekt på noen forhold i Roars undervisningsstrategi som tyder på at han ikke hadde foretatt en grundig begrepsavklaring av kompetansemålet.

### Roars forhold til innholdet i kompetansemålet

For Roar var det viktig å få frem sin mening om temaet i undervisningen. Det ble forklart med at han som lærer har en annen tilnærming til lærestoffet. Roar benyttet sin forståelse av temaet til å provosere elevene og skape engasjement i samtalen. I undervisningen var det flere eksempler på at Roar aktiviserte elevene ved utsagn som: *”den typiske terrorist er en muslim”*, *”koranen oppfordrer til terrorisme”* og *”den utsvevende livsstilen til vestlige kvinner resulterer i terrorhandlinger”*. Selv om innholdet i utsagnene er ensidige, synes de å ha en effekt i form av at elevene ble mer aktive og flere engasjerte seg i samtalen. En annen effekt var at de resulterte i avsporinger fra temaene i samtalen.

---

<sup>168</sup> Udir h, 2015

<sup>169</sup> Fjeldstad 1997: s. 260

En annen side ved dette, er i hvor sterk grad bør lærerens synspunkter komme frem i undervisningen. Roars ledende spørsmål i samtale har en klar forbindelse til hans utsagn: *”hvis ikke har jeg en klar formening om hva disse samtale bør inneholde”*. Inntrykket ble forsterket av at Roar valgte å kommentere alle innspillene til elevene. Det resulterte i at hans synspunkter dominerte innholdet i samtale. En alternativ organisering er å la elevene kommentere hverandres innspill. Organisering trenger ikke gå på bekostning av lærerens ansvar for lærestoffet. Det er fortsatt behov for en organisert og systematisert fremstilling av elevenes kunnskaper og korrigeringer av misforståelser. Også da klassen diskuterte årsaker til terrorisme var flertallet av årsakene Roar oppgav knyttet til hans årsaksforklaring. En ensidig fremstilling av lærerens synspunkter om et tema kan resultere i moralisme. Det vil ikke være forenlig med intensjonene i kompetansemålet. Dersom elevene skal diskutere kjennetegn på - og årsaker til terrorisme, må det komme frem ulike synspunkter i undervisningen som en forutsetning til å ta et standpunkt, basert på ulike perspektiver.

### **Kunnskaps- og ferdighetsområder i undervisningen**

Samtale om kjennetegn på terrorisme og årsaker til terrorisme var de to sentrale aktivitetene i undervisningen, sett i sammenheng med kompetansemålet. Disse samtale synes ikke å fremme det kunnskaps- og ferdighetsnivået som beskriver i kompetansemålet. I den første samtale ble det ramset opp en rekke kjennetegn på terrorisme. En slik øvelse kan knyttes til å gjøre rede for i RAV-typologien. Det er et lavere nivå enn verbet diskutere, som beskrives i kompetansemålet. Den andre samtale/diskusjonen om årsaker til terrorisme, var knyttet til et begrenset utvalg av årsaker. En forutsetning for diskusjoner er at de involverte har en begrunnet mening om temaet. En ensidig fremstilling er dermed ikke forenlig med ferdigheten å diskutere. Diskusjonspartene må gjøres kjent med alternative forklaringer og studere ulike perspektiver, slik at de kan begrunne sine standpunkt i diskusjonen. Den resterende undervisningen var på sin side ikke organisert for øving av diskusjoner om kjennetegn på – og årsaker til terrorisme.

## Målrettet organisering

I den romerske filosofen Senecas utsagn: *”for den seiler som ikke vet til hvilken havn han skal, er ingen vind gunstig”* er det visdom som også kan relateres til en undervisningssituasjon<sup>170</sup>. En god tilrettelegging av lærestoffet og aktivitetene i undervisningen forutsettes av en klar hensikt, i form av noen konkrete målsetninger. I oppgaven er målsetningene sett i sammenheng med det aktuelle kompetansemålet. Og i den sammenheng var undervisningsstrategien på noen områder mangelfull med tanke på de kunnskaps- og ferdighetsområdene som beskrives i målet. Det er tidligere nevnt at en av intensjonene i K06, er en målrettet organisering mot kompetansemålene.

## 5.3 Lærerkompetanse

Lærer – elev relasjonen kan ha stor betydning for den enkelte elevs læring. Roar var tydelig bevisst på sitt forhold til elevene. Lærerens kompetanse er i oppgaven blant annet knyttet til en sosial dimensjon. Den omfatter evnen til å samarbeide med elevene og skape gode lærer – elev relasjoner. I intervjuet beskrev han klassen som en positiv gjeng med godt humør. Det er av opplagte årsaker en fordel at læreren har et godt forhold til klassen. Det forenkler hans arbeid med å skape gode relasjoner i klassen. For det inngår i lærerens profesjonelle ansvar å tilrettelegge for et godt klima for læring i klasserommet. Roar hadde klare strategier for å opprettholde et godt forhold til elevene. Han benyttet friminutt og tiden før og etter undervisningen til å snakke med elevene om utenomfaglige temaer. Han kjente til deres fritidsinteresser og det kan være en god innfallsvinkel til slike samtaler. Elevene fikk også anledning til å påvirke samtaler i klasserommet. Roar viste et filmklipp som noen elever fant på internett, filmen førte til en kort samtale om innholdet i etterkant. Samtidig var han tydelig på at innspillene fra elevene måtte være relevant for undervisningstemaet eller faget. Elevmedvirkning er en viktig forutsetning for et skoledemokrati, samtidig kan det motivere og engasjere elevenes videre arbeid i skolen. Elevene synes å ha et godt forhold til Roar og to av elevene sa uoppfordret i intervjuene at han var godt likt i klassen. Det er viktig at læreren aksepteres av klassen som leder. Klimaet i klassen var preget av godt humør, mye latter og aktive elever. Lærer – elev relasjonen synes med det å gi gode forutsetninger for læring. Læreryrket er også knyttet til en faglig kompetanse, som består av pedagogisk-, didaktisk- og

---

170 Fjeldstad 1997: s. 260

fagdidaktisk kompetanse, samt fagkunnskap. I oppgaven er det vist til ulike deler i undervisningsstrategien som berører nevnte kompetansefelt ved læreryrket. Hensikten med det er å tydeliggjøre hvilke kompetansekrav læreryrket innebærer og samtidig peke på noen områder ved undervisningen som har et utviklingspotensial. Refleksjon knyttet til egen undervisningspraksis er som kjent også en vesentlig side av læreryrket. Det kontinuerlige arbeidet med undervisningsstrategier må også evalueres slik at en kan foreta nødvendige tilpasninger til neste undervisning. Det synes å være en grunnleggende tanke bak prinsippet om en helhetlig undervisning, som tar hensyn til alle kategoriene som inngår i en undervisningssituasjon.

## 5.4 Undervise *med* terrorisme

En skole som fremmer demokrati utnytter i følge Biseth situasjoner som utfordrer vår demokratiforståelse <sup>171</sup>. Lærere kan bruke ulike synspunkter i en klasse, til å utfordre elevers oppfatning av en politisk sak. Når ulike kulturelle referanserammer møtes oppstår det en konfrontasjon mellom etablert kunnskap og praksis i skolen, og verdier og tradisjoner fra andre kulturer. Slike situasjoner kan ha en positiv effekt på elevenes demokratiforståelse og med det, øve elevers kompetanse som medborgere. Undervisning *med* terrorisme som demokratiopplæring kan ha flere positive sider. Det er effektivt, fordi man kombinerer læringsmål og det kan ha en positiv læringseffekt på undervisningens egentlige mål. Fordi man bruker læringsmål som er relatert til hverandre, vil man dermed øve analog kunnskap. Det vil si at elevene øves til å se sammenhenger mellom begreper og dermed skapes en mer meningsfull helhet. Skolen skal i følge opplæringsloven både snakke om demokrati, samtidig som man praktiserer demokrati hver dag i skolen for å fremme elever som medborgere.

Opplæringen til medborger bør forstås som en kontinuerlig prosess og ikke som en oppnådd status. Sagt med andre ord, så er vi alle ideelt sett i stadig utvikling som medborgere. Det foregår gjennom samhandling i samfunnet og ved tilegnelsen av demokratisk kunnskap, ferdigheter og holdninger. I oppgaven er denne prosessen avgrenset til elevenes opplæring i skolen. Men, presiseringen av begrepet, viser at vår status som medborger er en livslang læreprosess som ikke avsluttes ved endt skolegang. Det må allikevel være en klar målsetning

---

171 Biseth og Madsen 2014: s.40

om at elevene utvikler seg som medborgere på skolen. Dette åpner for en slags “differensiert” forståelse av begrepet, hvor alder må ses i sammenheng, samtidig som den setter begrensninger. Av den grunn synes idealet som medborger å være tett forbundet med elevenes modningsprosess. I Norge og andre Europeiske land, er tendensen en synkende tillit til politikerne og en synkende valgdeltakelse. Valgdeltakelsen er lav blant førstegangsvølgere, samtidig er det lav interesse for politikk og det politiske systemet blant unge<sup>172</sup>. Denne utviklingen må sees i sammenheng med skolens samfunnsoppdrag, som er å utvikle aktive medborgere som støtter opp om demokratiet. Undersøkelser i skolen viser at undervisningsmetodene som benyttes i demokratiopplæringen domineres av lærerstyrt kunnskapsformidling. Det til tross for at flertallet av lærere beskriver metoden som en lite egnet metode til å utvikle aktive medborgere. Årsaken til at faktabasert kunnskap fortsatt dominerer, kan sees i sammenheng med tidsaspektet. Skolehverdagen er hektisk og elevene skal ha opplæring i alle læringsmålene som beskrives i læreplanen. Undervisningen som ligger til grunn for oppgaven, var ikke organisert for en demokratisk opplæring. Diskusjonen omhandler hvordan lærere kan benytte seg av muligheter i undervisningssituasjoner til å fremme demokratisk kunnskap, ferdigheter og holdninger som en del av annen opplæring. Det er illustrert med en undervisningsstrategi i temaet terrorisme. Temaet terrorisme har en fordel med tanke på demokratiopplæring, fordi det kan kobles til demokratiemnet. Forståelsen av medborgerbegrepet som en kontinuerlig prosess, viser at et mer gjennomgående fokus på opplæringen kan være gunstig med tanke på demokratisk utvikling. Oppdragelsen til demokratiet kan derfor forstås som en langvarig dannelsesprosess.

### **5.4.1 Forutsetninger for opplæring til medborger**

De tre paradoksene innledningsvis i teoretiskapittelet, er en nyttig tilnærming til problemstillingen. Fordi paradoksene beskriver kunnskaps- og ferdighetsområder som er relevante for demokratiopplæringen. Kunnskaps- og ferdighetsområdene er samtidig aktuelle innen en rekke andre fag og kompetansemål. Både den generelle læreplanen og målformuleringen i læreplanen for samfunnskunnskap legger vekt på opplæringens kritiske funksjon<sup>173</sup>. Rollen som medborger er blant annet knyttet til en kritisk diskusjon av rådende samfunnsforhold. Lærerens valg av temaer og oppgaver som skal øve elevenes kritiske funksjon, avgjør hvorvidt øvelsene kan ha en betydning for demokratiopplæringen. Aktuelle

---

172 Ødegård og Bergh (2011).

173 Udir b og d 2015

diskusjonstemaer i den sammenheng er forholdet mellom individuell frihet og kollektive interesser, demokratiske – og faglige beslutningsprosesser og flertallsstyre og «flertallsdiktatur».

Opplæringen til medborgere vil variere med hvilket syn på demokratiet som fremmes i undervisningen. Fordi de ulike perspektivene på demokratiet, forstår medborgerens rolle forskjellig. I oppgaven ble den deliberative demokratimodellen foretrukket, fordi den i størst grad synes å sammenfalle med læringsmålene som omhandler opplæringen til medborger. Samtidig er modellene idealtypiske og i det virkelige liv er det innslag av alle. Det deliberative perspektivet er derfor ikke nødvendigvis alltid løsningen i opplæringen. En variert fremstilling gir elevene mulighet til selv å velge sin politiske rolle. Tidsaspektet ved demokratiske beslutningsprosesser har også en betydning. Noen ganger må det tas raske beslutninger i klassen og da kan avstemninger være et godt alternativ. Elevene vil da bli kjent med ulike beslutningsprosesser. Læreren kan utnytte elevenes ulike erfaringer til å tydeliggjøre forskjeller og kort sammenfatte dem.

### **Politisk selvtillit**

Politisk selvtillit handler om at elevene har tro på det å lykkes med å øve politisk innflytelse. Når elevene har forventninger om å lykkes, øker motivasjonen for å være aktiv. I Roars undervisning forsøkte elevene ved flere anledninger å påvirke samtaleemnene. Det kan tyde på at de har gode erfaringer med å få gjennomslag for sine forslag. Et eksempel er at elevene overbeviste Roar til å vise en film i undervisningen. Et ideal i demokratiopplæringen, er at klasserommet skal fremstå som et demokrati i miniatyr. Det forutsetter at elevene kan påvirke innholdet i klasserommet. I Roars undervisning synes derfor elevene å ha en viss innflytelse i klasserommet. Det vesentlige poenget er at de forsøkte å påvirke og det viser at de har tro på egen innflytelse. For læreren handler det om å balansere mellom elevmedvirkning og gjennomføring av den opprinnelige undervisningen. En annen side av politisk selvtillit er motivasjon og mestring. Vi mennesker er i stand til å motivere oss selv og denne egenskapen kan overføres til politisk deltakelse. Her vil det naturlig nok være store individuelle forskjeller, men læreren kan utgjøre en forskjell. Hans evne til å motivere elevene kan påvirke elevenes engasjement og det kan gi elevene øving i demokratiske ferdigheter som i dialog. I undervisningen var Roar opptatt av at elevene skulle fremme sine synspunkter og han hadde strategier for å øke deltakelsen. Han benyttet provoserende utsagn i samtaler for å motivere til

engasjement. Som tidligere nevnt i oppgaven, kunne Roar med fordel ha planlagt sine provokasjoner i forkant for lede samtalene i en hensiktsmessig retning med tanke på lærestoffet. En samtale der læreren på forhånd har tenkt igjennom gode argumenter for et dårlig standpunkt og dårlige argumenter for et godt standpunkt for å provosere elevene til å finne argumenter. En slik tilnærming kan tenkes å ha en dobbel effekt. For det første må elevene finne argumenter for den ”gode” saken. Dersom provokasjonen har fungert, kan det også tenkes at elevene sympatiserer med denne siden, samtidig som de reflekterer over problemstillingen.

### **Klasseromsklima**

Et godt klasseromsklima kjennetegnes av gode relasjoner mellom elever, og lærer og elev. I undervisningen til Roar var det flere faktorer som vitnet om et godt klasseromsklima. Det var høy elevdeltakelse og en lett og avslappet tone i klasserommet. Læringsfellesskapet i klasserommet har betydning for opplæring til medborgerskap. Gjensidig respekt for hverandres meninger og synspunkter kan påvirke elevenes vilje til aktiv deltakelse. Roar arbeidet bevisst for å skape gode relasjoner til elevene. Det er tidligere i oppgaven vist eksempler på dette fra undervisningen. Til tross for et tilsynelatende godt klasseromsklima, er det også områder i Roars undervisning som kan utvikles. I observasjonen kom det frem at tre jenter ikke deltok i samtalene. En av jentene kunne ikke oppgi et relevant kjennetegn på terrorisme, verken før eller etter undervisningen. De tre jentene strevde med arbeidsoppgavene i timen og mestret tydelig ikke nivået. Mot slutten av siste time fikk jentene et direkte spørsmål av Roar. Han hadde stilt det samme spørsmålet til klassen, men ingen svarte. Det var med andre ord et spørsmål som resten av klassen ikke kunne eller ønsket å svare på. Disse jentene kunne med fordel ha blitt inkludert tidligere i undervisningen. Samtidig var et lite egnet spørsmål, til dem som fremstod som faglig svakest. Sannsynligvis var det en glipp av Roar, men det er viktig å lære av slike situasjoner. Når man stiller spørsmål til svake og passive elever, bør det være åpne spørsmål og gjerne i tilknytning til deres interesser. Hvis ikke kan det få en motsatt effekt, ved at de trekker seg lengre bort fra samtalene i frykt for å bli spurt eller svare galt. Lærerens kjennskap til den enkelte elev, er et godt utgangspunkt for å skape et inkluderende miljø. Det handler om å tilrettelegge etter elevenes behov og faglige nivå.

## Lærer

Som i all opplæring på skolen, har læreren også en nøkkelrolle i den demokratiske opplæringen. Effekten lærere kan ha på elevenes læringsutbytte, avgjøres av kvaliteten på læreren. Den henger sammen med lærerens kompetanse. I oppgaven er lærerkompetanse blant annet knyttet til lærerens fagkunnskap. God faglig kunnskap, er en forutsetning for å relatere et tema til demokratisk kunnskap. Undervisning i og med terrorisme kan foregå ved en begrepsavklaring av terrorisme og demokrati. Elevene vil da få relevant kunnskap om demokratiet, samtidig som det kan ha en positiv virkning på elevenes forståelse av demokratiet. Temaet terrorisme kan illustreres ved aktuelle hendelser som opptar og interesser elevene, slik at kunnskapen oppleves som meningsfull.

Gjennom et demokratisk sinnelag kan læreren fremme demokratiske verdier. Det forutsettes av at læreren er bevisst på sin væremåte og de holdningene han formidler. Det gjelder blant annet når man viser frem egen eller andres kultur. Læreren må være bevisst på forskjellen mellom om å forstå, tolke og forholde seg kritisk, slik at man ikke henfaller til lettvinne generaliseringer. Et eksempel fra Roars undervisning, er dialogen som omhandler årsaker til terrorisme. I diskusjonen ble det i hovedsak vist til årsaker som knytter terrorisme til muslimer. Det er en ensidig fremstilling av de mange årsakene til terrorisme, samtidig rettes det en klar årsakssammenheng til muslimsk kultur. Et annet viktig poeng er årsaksforklaringen ikke er beskrivende for et komplisert fagområde.

## 5.5 Lærerstyrt undervisning

En rapport utarbeidet av NIFU STEP, viser at tradisjonell undervisning kan ha en positiv effekt på elevenes skolerestater <sup>174</sup>. Tidligere i oppgaven har jeg referert til negative innvendinger mot tradisjonell undervisning, som Biesta og Koritzinsky har fremmet. Resultatene fra NIFU STEP er tilsynelatende i sterk kontrast til deres uttalelser. Ved en nærmere undersøkelse, ser man at det ikke er tilfellet. Både Biesta og Koritzinsky understreker at tradisjonell undervisning alene, ikke gir en tilstrekkelig demokratisk opplæring. Lærerstyrt undervisning må altså kombineres med andre undervisningsmetoder.

---

<sup>174</sup> Udir h, 2015



Undervisningsmetodene er lærerens verktøy, og på samme måte som en snekker velger sitt verktøy ut fra den oppgaven som han skal utføre, må også læreren velge de metodene som er best tilpasset målsetningene. Roars historiske fremstilling av terrorismebegrepet, var en god anledning til å avgrense begrepet i forhold til andre relevante begreper som demokrati. Begrepskunnskap og generell kunnskap om demokratiet, er en forutsetning for å utvikle aktive medborgere. En taksonomisk fremstilling av både terrorisme- og demokratibegrepet er både relevant for undervisning i terrorisme og demokratiopplæringen. En undervisning som her skisseres er direkte, fordi læreren formidler eksplisitt kunnskap om demokratiet. Demokrati og terrorisme er relaterte til hverandre. Tore Bjørge er av samme oppfatning, når han viser til at fraværet av demokrati er en årsak til terrorisme<sup>175</sup>. Hensikten med en taksonomisk avklaring av terrorisme og demokrati, er å utvikle elevenes begrepskunnskap. Det er også en naturlig innledning til temaet. En grundig innføring er positivt med tanke på elevenes motivasjon for det videre arbeid med lærestoffet. Basiskunnskap er også en forutsetning for elevenes beredskap for mer avanserte øvelser. Begrepsforståelsen kan utvikles ved å studere likheter, forskjeller og hvordan ulike begreper er relaterte til hverandre. I dagens samfunn er det fri tilgang til informasjon og kunnskap. Skolen har en viktig funksjon, fordi de foretar en systematisk fremstilling av kunnskap. Sannsynligvis bør mengden av lærerstyrt undervisning kortes ned og lærestoffet bør i større grad kobles til aktuelle saker som opptar elevene. I så måte er terrorisme et egnet utgangspunkt for fremstilling av kunnskap om demokrati. Temaet er både aktuelt og det engasjerer elevene. Lærerstyrt undervisning har fortsatt en plass i skolen. Fordi tilgang på informasjon er ubegrenset, er det en viktig del av opplæringen å sortere relevant informasjon om politiske prosesser og samtidig utvikle en god forståelse av demokratibegrepet. Kunnskap om demokratiet og aktuelle samfunnsspørsmål, er en forutsetning for at aktive medborgere kan foreta valg og beslutninger og dermed bidra i politiske prosesser.

## 5.6 Dialog

Dialog har bred støtte i forskning som en egnet metode til å fremme demokratisk kompetanse. Det forutsettes blant annet av en gjennomtenkt plan, samt at læreren tilrettelegger for undervisningsmetoden. I undervisningen til Roar var samtaler den dominerende

---

<sup>175</sup> Vedlegg 9

arbeidsmetoden. Det var et bevisst valg fra Roars side, fordi han ønsket å få frem elevenes synspunkter i samtalerne. Organiseringen av samtalerne viste i midlertidig at Habermas diskursetiske kriterier, kunne med fordel blitt implementert i klassen. Et av kriteriene er at alle relevante stemmer skal høres. Samtalerne i undervisningen ble i stor grad knyttet til Roars synspunkter og oppfatninger om temaet. Det foregikk ved at han kommenterte alle innspillene fra elevene og ofte ble de knyttet til hans meninger.

Roars utsagn: *Hvis ikke har nok jeg en klar formening om hva disse samtalerne skal inneholde (he-he)*, er ikke uproblematisk. Lærere må være innforstått med hvilke «feller» det er ved en slik opplæring. Når holdninger forsøkes og stimuleres, er det alltid en fare for indoktrinering av lærerens synspunkter. Holdninger knyttet til demokratiske verdier kan tilsynelatende virke ufarlige og ikke minst ønskelig at elevene utvikler. Det er i denne sammenheng viktig å diskutere skolens oppgave. Er det skolens oppgave å danne nye mennesker med «riktige» holdninger og toleranse? En slik opplæring kan resultere i moralisme. Det må derfor skilles mellom hjemmets oppdragelse, skolens læring av evner og utvikling av holdninger. Den demokratiske didaktikken er problematisk, det er nyanser og gråsoner ved en slik opplæring som det er viktig å ta stilling til.

Skolens målsetning for demokratisk opplæring, er at elevene skal bli aktive medborgere. Tanken om elevmedvirkning hviler på ideen om at et demokratisk preg i skolen, fremmer mer demokratiske medborgere. Roar hadde et bevisst forhold til elevmedvirkning i sin undervisning. I intervjuet kom det frem at han ofte benyttet relevante innspill fra elevene som samtaletemaer i undervisningen. Da jeg observerte undervisningen til Roar, viste han et filmklipp som en elev tilfeldigvis kom over. Samtalen i etterkant viste noen av fordelene ved en spontan samtale. Elevene ble svært engasjerte og mange deltok i samtalen. Innspillene fra elevene viste at de ikke forsto ironien i sketsjen. En elev sa: *«på grunn av at det er muslimer som utfører terrorangrep, må de godta at nordmenn er skeptiske til dem»*<sup>176</sup>. For det første viser uttalelsen til eleven manglende kunnskap om temaet, fordi terrorangrep i Europa blir i all hovedsak utført av militante separatister, venstreorienterte grupper, anarkister og dyrevernavaktivister. I 2010 ble det registrert 249 terroraksjoner i EUs medlemsland, og av disse knyttet bare tre til islamistiske grupper<sup>177</sup>. For det andre er uttalelsen diskriminerende

---

176

177 Red. Stanghelle, Harald: 2011

og fremmedfiendtlig og derfor bryter den med sentrale demokratiske prinsipp. Samtalen fortsatte uten at innspillet ble kommentert. Slike samtaler kjennetegnes ved at den er uforberedt og oppstår mer eller mindre tilfeldig i klasserommet. En fordel med slike samtaler er at elevene blir engasjerte og vil delta i samtalen, fordi de får innflytelse på diskusjonstemaet. Det kan beskrives som et gyllent øyeblikk for læreren. Situasjoner som dette kan ha et stort potensial for læring. Både filmklippet og elevens kommentar var aktuelle samtaleemner for en opplæring i og med terrorisme. Samtidig kan ikke alt som fanger elevenes interesse gripes tak i. Som lærer har man et ansvar for at elevene skal nå ulike læringsmål, og temaene bør ha en relevans for læringsmålet i timen eller faget. Av andre utfordringer, kan det også nevnes at lærerens forberedelser til timen, kunnskaper og interesser vil innvirke på hvilke diskusjonstemaer som slippes til. Det er naturligvis lettere å slippe til temaer en føler seg trygg i. På den andre side bør ikke de ressursene som er i klassen undervurderes. I klasseromsdiskusjoner er det ikke nødvendig med et «orakel» bak kateteret. Det å styre samtalen kan i mange tilfeller være nok. Lærerens rolle som kunnskapsformidler blir mer tilbaketrukket og han inntar en rolle som ordstyrer. Dermed engasjeres elevene i større grad, samtidig som elevene lærer av hverandre. Det foregår ved at elevene fremmer egne oppfatninger og holdninger, samtidig som andre responderer og i fellesskap utvides elevenes forståelse av temaet.

## 5.7 Gruppearbeid

Da elevene skulle jobbe med arbeidsoppgaver åpnet Roar for samarbeid. Evne til samarbeid og det å diskutere med andre elever er relevante øvelser for å fremme aktive medborgere. Hensikten med samarbeid, er at man i fellesskap hjelper hverandre til å finne gode løsninger. Flertallet valgte i midlertidig selvstendig arbeid, noe som var overraskende. Min erfaring er at elevene ofte velger samarbeid når de har anledning. Det er flere mulige forklaringer på hvorfor det ble slik. Elevene kan ha vært trøtte etter en lang dag, arbeidsoppgavene egnet seg best til selvstendig arbeid og det kan ha vært litt tilfeldig for min observasjon. Læreren har en viktig rolle når han velger undervisningsmetoden gruppearbeid. Han har ansvaret for gruppesammensetningen, igangsetting og er i tillegg ressurspersonen i klasserommet. I tilfellet jeg observerte ble deler av dette ansvaret overført til elevene. Roars organisering, eller

fravær av organisering resulterte i noen interessante forhold ved gruppearbeidet. Det førte til at elever som synes å ha et godt forhold samarbeidet og at noen elever ble sittende alene. Siden jeg ikke kjenner klassen, er det vanskelig å trekke en slutning ut fra dette. Av og til foretrekker man selvstendig arbeid, men dersom man ikke har bestemt grupper risikerer man at noen faller utenfor. Det kan også være gunstig for elevene å samarbeide med andre, enn dem man har mye kontakt med. På den andre siden kan Roars kjennskap til klassen ha vært utslagsgivende for at gruppearbeidet ble gjennomført slik det ble. Et godt klasseromsklima som i dette tilfellet, kjennetegnes av et inkluderende fellesskap.

Et vellykket gruppearbeid forutsettes av en gjennomtenkt plan og en tydelig organisering av læreren. Dersom man ønsker demokratisk opplæring som en del av den ordinære undervisningen, er behovet for organisering vesentlig. Fordi man da skal legge til rette for at elevene får øving i relevante ferdigheter. Da er det flere muligheter til å fremme demokratisk opplæring som en del av annen undervisning. For det første skaper metoden en gunstig ramme ved struktur og trygghet, som kan suppleres av læreren i gruppene eller i klassen. Læreren er klassens ressursperson og i gruppearbeid kan han ha jevnlig kontakt med elevene. Det kan ha en positiv virkning på elevenes empatiske evner, når de er sammen med mer tolerante voksne. Da elevene skulle jobbe med arbeidsoppgaver oppmuntret Roar klassen til å ta i bruk andre kilder, fortrinnsvis internett. Den andre fordelen er at får elevene trening i å finne kunnskap som skal bearbeides og kanskje presenteres for andre. Da må elevene sette seg inn i nye kilder, det kan samtidig stimulere til fordeling av arbeidsoppgaver og økt samarbeid. For det tredje åpner undervisningsmetoden for øving av ferdigheter som toleranse, respekt, evne til kompromiss, veilede og vurdere medelever. Variabler som situasjon og klassekultur vil være avgjørende for et suksessfullt gruppearbeid. Mulighet til å blande elever med ulik bakgrunn vil også variere mellom skoler. I sosiale settinger og tilrettelagte forhold, oppstår situasjoner der elevene kan utvikle holdninger, som bygger opp under målsettingen om demokratiske verdier. I så måte er metoden et mål i seg selv, fordi den tilrettelegger for situasjoner som kan fremme medborgere i skolen. Et godt gruppearbeid forutsettes av at toleranse fremmes og at det har en sammenheng med hvilke fordommer som er gjeldende i gruppa. Når grupper settes sammen av medlemmer fra ulike sosiale grupper øker sannsynligheten for at et mer harmonisk gruppearbeid. Samtidig forutsettes en slik gruppesammensetning av inngående kjennskap til klassen. Dersom grupper settes sammen på tvers av verdier og interesser forsterkes forskjeller i gruppen og det kan lede til konflikt. Timing og gruppens størrelse blir dermed avgjørende for vellykkede gruppesamtaler.

Gruppearbeid med kontroversielle spørsmål kan stimulere slike ferdigheter. Når gruppen må ta stilling en kontroversiell sak, åpner det for interessante diskusjoner og behovet for en felles beslutning. Det kan være positivt med tanke på at elevene må forme egne meninger, samtidig som forståelsen av egne og andres interesser utvikles. I forbindelse med opplæringen i terrorisme, kan et aktuelt spørsmål være hvorvidt Max Manus utførte terrorangrep eller kjempet for demokratiet. En annen positiv effekt er at når elevene diskutert i grupper, er det mer sannsynlig at de deltar i en felles diskusjon i etterkant. Det kan organiseres med mindre «summegrupper» i forkant av samtaler. En slik organisering vil ikke gå på bekostning av det tiltenkte arbeidet, sannsynligvis vil den ha en positiv effekt.

## 6 Avsluttende kommentar

Utgangspunktet for denne oppgaven var Roars undervisningsstrategi i temaet terrorisme. Den er knyttet til forskningsspørsmålet: hvordan undervise *i* og *med* terrorisme. Arbeidet med en undervisningsstrategi er forstått som en kontinuerlig prosess for lærere. Evalueringen av egen undervisningspraksis er en vesentlig del av yrket. Det er en nødvendig betingelse for at læreren skal videreutvikle sin praksis, slik at undervisningen blir meningsfull for elevene. I Stortingsmelding nr. 30 trekkes evaluering frem som en sentral side ved læreryrket. Sett i sammenheng med samarbeidet som beskrives samme sted, er det en interessant kobling. Fordi blant lærere, er det et stort utviklingspotensial til å utvikle et mer fruktbart samarbeid. Det kan foregå i form av en delekultur av undervisningsopplegg, noe som kan være gunstig i en hektisk lærerhverdag. Samtidig kan det også være samarbeid i form av en såkalt kameratvurdering. Etter snart 5 år som lærer, har jeg enda ikke opplevd at andre har observert min undervisning. Oppgavens diskusjon av læreres ”hverdagsteori” viser at vi ikke nødvendigvis er bevisst på vår praksis, og i den sammenheng kan tilbakemeldinger og tips fra gode kollegaer fungere som god veiledning for egenutvikling. Det var også en målsetning med oppgaven å vise et unikt eksempel på en undervisning, slik at andre kan lære noe av det. I diskusjonen av Roars undervisningsstrategi, ble det fokusert på intensjonen i K06 om en målrettet organisering av innholdet i undervisningen. Det forutsettes av et bevisst forhold til kompetansemålene. Formålet med en begrepsavklarende titt på k-målet, er å få en oversikt over hvilke læringsmål som beskrives. Ved en slik tilnærming til undervisningen, er det noen klare fordeler med tanke på en målrettet opplæring. Undervisning er en reflekterende tolkningsvirksomhet der læreren legger sine verdier og oppfatninger inn i lærestoffet. Derfor kan en klargjøring av ens ”personlige” forhold til innholdet i k-målet, være nyttig for hvordan lærestoffet skal vektlegges i undervisningen. Det andre er at en betraktning over målformulering kan bevisstgjøre læreren på innholdets formål. Med det menes hvilke kunnskaps- og ferdighetsområder som faktisk beskrives. Det kan forenkle lærerens arbeid med tanke på en klar og hensiktsmessig organisering av lærestoffet og aktivitetene i undervisningen. Med det er formålet overlappende til den tredje begrunnelsen. Planleggingsfasen i en undervisningsstrategi er viktig for læringstrykket i opplæringen, det er en av intensjonene i K06. Det forutsettes av at læreren har noen klare læringsmål som

undervisningen organiseres mot. I oppgaven ble Roars til dels uklare målsetning for undervisningen, sett i sammenheng med organiseringen av lærestoffet.

Det ble i den forbindelse vist eksempler på en manglende progresjon i lærestoffet og en lite hensiktsmessig organisering av noen aktiviteter. Læringstrykk mot kompetansemålene har en sammenheng med lærerens forventninger til elevenes prestasjoner. Et vesentlig poeng i den forbindelse, er at læreren har høye forventninger til elevenes prestasjoner.

I oppgaven er læreryrkets sosiale dimensjon trukket frem som en viktig del av lærerkompetansen. Undersøkelser i skolen viser at læreren kan ha en stor betydning for elevenes læring og motivasjon for det videre arbeidet med lærestoffet. Lærerens evne til å skape gode relasjoner til elevene, er i den forbindelse en viktig egenskap. Roar synes å ha en meget god relasjon til elevene. Det er en viktig faktor for et godt klasseromsklima. Som lærer er det viktig å være bevisst på relasjonen til elevene. Det er ingen fasitsvar på hvordan man skaper og opprettholder gode relasjoner, det vil variere fra den enkelte elev og med lærerens personlighetstrekk. Elevundersøkelser viser på sin side at gode relasjoner til læreren kjennetegnes av en tydelig voksenperson, lærere som bryr seg og viser omsorg, tett læreroppfølgning og lærerens faglige støtte.

Fagkunnskap i det aktuelle faget er også en del av lærerkompetansen. Lærerens fagkunnskap er nødvendig når elevenes erfaringer skal omsettes til kunnskap. I K06 heter det: *”Å forklare noe nytt innebærer å forankre det til noe kjent. Dette oppfylles ved at læreren bruker uttrykk, bilder, analogier, metaforer og eksempler som gir mening for eleven. Ny kunnskap må hektes tett sammen med den som alt sitter - det eleven vet, kan og tror fra før”*. Det sentrale er at lærestoffet presenteres på en meningsfull måte for elevene og at læreren samtidig har en strategi for å vise til sammenhenger og knytte slike forbindelser til teori. I oppgaven ble det foreslått en begrepsavklaring av terrorisme, som en naturlig progresjon fra elevenes antagelser og forkunnskaper om temaet. En viss basiskunnskap om temaet har betydning for elevenes beredskap for videre arbeid med- og progresjon i lærestoffet.

Til slutt ble læreryrket knyttet til pedagogisk-, didaktisk- og fagdidaktisk kompetanse. Det sentrale for en undervisning er elevenes læring. På bakgrunn av sin kompetanse skal læreren tilrettelegge for en helhetlig undervisning. Det innebærer at det er sammenheng mellom faktorene i en undervisningssituasjon. I oppgaven ble Roars undervisningsstrategi diskutert

med utgangspunkt i kategorien mål. En helhetlig undervisning kan derfor vurderes hvorvidt innholdet var organisert hensiktsmessig mot det sentrale kompetansemålet. I Roars undervisningsstrategi, er det noen forhold ved organiseringen, som viser en manglende målorientering. Det ble knyttet til to faktorer for elevenes læring. Den første var *tid* som elevene bruker på lærestoffet. Den andre var hvorvidt elevene bruker tiden *effektiv*. Som profesjonell lærer er det Roars ansvar å sørge for en målrettet undervisning. Det innebærer en fornuftig bruk av tiden på skolen, samt et effektivt arbeid med lærestoffet og aktivitetene.

I oppgavens andre del, ble det diskutert hvilke muligheter som var til stede i Roars undervisning for demokratisk opplæring. Innledningsvis i oppgaven, ble den deliberative demokratimodellen foretrukket i skoleopplæringen, fordi den i størst grad sammenfaller med målsetningene i K06. Det deliberative perspektivet er ikke nødvendigvis alltid løsningen, fordi demokratiske stater også inneholder elementer fra andre perspektiv. I en hektisk skolehverdag kan det også være behov for raske beslutninger i demokratiske beslutningsprosesser i klasserommet. Av den grunn bør det også gis opplæring i andre syn på demokratiet.

Utviklingstrender i vestlige demokratier viser at skolens samfunnsoppdrag, er aktuelt og at man stadig må utvikle og tilpasse demokratiopplæringen. Forståelsen av demokratiet som en kontinuerlig prosess, kan tyde på at skolen i større grad bør integrere demokratiopplæring i annen opplæring. Det kan være hensiktsmessig, fordi man da vil få et mer gjennomgående fokus på opplæringen.

Skolen må tilrettelegge dersom demokratiopplæringen skal ha en effekt på elevenes demokratiske kunnskap, ferdigheter og holdninger. Læreren har en nøkkelrolle i den forbindelse. Det er lærerens ansvar å skape et godt klasseromsklima. Relasjonen til elevene er en vesentlig faktor i den sammenheng. En forutsetning for elevdeltakelse er politisk selvtillit. Læreren kan stimulere elevenes deltakelse ved å oppmuntre og skape et inkluderende fellesskap i klasserommet. På bakgrunn av sin kompetanse, er det lærerens oppgave å sørge for at demokratiopplæringen tilrettelegges etter elevenes behov og faglige nivå. Det stiller store krav til lærerens evne til å planlegge, organisere og fremstille lærestoffet, så det oppleves som meningsfullt for elevene.



De tre undervisningsmetodene lærerstyrt undervisning, dialog og gruppearbeid synes å ha gode forutsetninger for en samkjøring med andre læringsmål. Lærerens planlegging, organisering av lærestoff og aktiviteter, samt hans evne til å utnytte mulighetene som oppstår i undervisningen er avgjørende for at det skal lykkes. Undervisningseksempelen i terrorisme er på grunn av sin kobling til demokrati, direkte relevant for demokratisk opplæring. Temaet kan benyttes til å fremstille kunnskap om demokratiet med en forsterkende effekt på elevens forståelse av terrorismebegrepet.

En siste bemerkning i forbindelse med Roars undervisningsstrategi i terrorisme. Jeg er dypt takknemlig for at Roar lot meg slippe inn i klasserommet. Ikke alle lærere er like åpne om sin undervisningspraksis (ingen av de lærerne jeg kontaktet i Oslo ønsket at jeg kom). Roar oppmuntret meg til en kritisk vurdering av hans undervisning, det er vesentlig betingelse med tanke på egenutvikling som lærer. Det er i tråd med oppgavens overordnede målsetning, som er å bidra til mer kunnskap om lærerens arbeid med en undervisningsstrategi.

# Litteraturliste

- Biseth, Heidi og Madsen, Janne (2014). *Om demokratiske trender i skolen*. Red. Janne Madsen og Heidi Biseth. *Må vi snakke om demokrati? – Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørge, T. (2004). *Referer korrekt!: Grunnleggende årsaker til terrorisme*. Innledning til diskusjonsaften i Oslo Militære Samfund. Lokalisert 13.oktober 2009 på Verdensveven: [http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:frvv\\_o49IaIJ:www.oslomilsamfund.no/](http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:frvv_o49IaIJ:www.oslomilsamfund.no/)
- Børhaug, Kjetil (2005): *Hvorfor samfunnskunnskap?* Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv. Oslo: Fagbokforlaget.
- Børhaug, Kjetil – Christophersen, Jonas og Aarre, Tone (2003). *Introduksjon til samfunnskunnskap – Fagstoff og didaktikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bueie, Agnete og Burner, Tony (2014). *Demokratisk vurdering i skolen*. Red. Janne Madsen og Heidi Biseth. *Må vi snakke om demokrati? – Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, Asle Gire (2014). *Skoledemokratiet – en langsom revolusjon*. Red. Janne Madsen og Heidi Biseth. *Må vi snakke om demokrati? – Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Darling-Hammond, Linda (2010). *The flat world and education - The multicultural education series*. New York: Teachers College Press.
- Ebbesen, Anne Grete (2007). *Mirakelkur eller dannelsingsprosjekt?* Red. Rolf Mikkelsen og Henrik Fladmoe. *Lektor – Adjunkt – Lærer, Innføring for praktisk pedagogisk utdanning 2. opplag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Elstad, Eyvind (2007). *Lærereens oppgaver*. Red. Rolf Mikkelsen og Henrik Fladmoe. *Lektor – Adjunkt – Lærer, Innføring for praktisk pedagogisk utdanning 2. opplag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, Britt Ulstrup (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor? 5. utg.* Oslo: Gyldendal akademisk
- Ertsvåg, Sigrun K (2014). *Klasseledelse – teoretiske perspektiver*. Red. Janicke Heldal Stray og Line Wittek. *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fjeldstad, Dag (2007). *Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til*. Red. Rolf Mikkelsen og Henrik Fladmoe. *Lektor – Adjunkt – Lærer, Innføring for praktisk pedagogisk utdanning 2. opplag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglseth, Kåre (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Habermas, Jürgen (1995). *Tre normative demokratimodeller*. I blandingskompendium – Samfunnsdidaktikk, SDID 4020, Del 1 av 3. Oslo 2009: Unipub AS.
- Hellevik, Ottar (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, 5. utg. Oslo: universitetsforlaget.
- Henriksen, Holger (1999). *Samtalens mulighet – bidrag til en demokratisk didaktikk*, 4. utg. Haderslev: Holger Henriksens forlag.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling – en studiebok i didaktikk*, 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2005). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi*, 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2009). *Lærerenes verden – Innføring i generell didaktikk*, 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Asbjørn m.fl. (2005): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* 3. utgave. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Kjensli, Bjørnar (2009). *Bedre lærere avgjørende*. Nettside; forskning.no. Lokalisert 7.10 2015 på Verdensveven: <http://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2009/01/bedre-laerere-avgjorende>
- Koritzinsky, Theo (2006). *Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring* 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*, 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lewis, Beth (2008). *Teachable moment*. Nettside: about education. 7.8 2015 på Verdensveven: <http://k6educators.about.com/od/educationglossary/g/gteachmoment.htm>
- Opplæringsloven § 1-1(1998). *Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.* Lovdata nettside. Lokalisert 7.10 2015 på Verdensveven: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Nils Inge Kruhaug. (2014). Referer korrekt!: *Harde anklager på Syri-konferanse*. *Dagsavisens nettside*. Lokalisert 7.10 2015 på Verdensveven: <http://www.dagsavisen.no/verden/harde-anklager-p%C3%A5-syria-konferanse-1.279265>
- NTB i Vårt Land, (2011). Referer korrekt!: *Hvordan har 22. juli forandret Norge*. Vårt lands nettside. Lokalisert 7.9.2015 på Verdensveven: <http://www.vl.no/2.615/hvordan-har-22-juli-forandret-norge-1.75885>
- Redaktør Thor Gjermund Eriksen. (1994). Referer korrekt!: *Nobelkomitèens uforsonlige strider*. *NRKs nettside*. Lokalisert 12. Januar 2010 på Verdensveven: <http://www.nrk.no/skole/klippdetalj?topic=nrk:klipp/281883>

Sandvoll, Ragnhild og Allern, Marit (2014). *Undervisningsplanlegging*. Red. Janicke Heldal Stray og Line Wittek. *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Silseth, Kenneth (2014). *Dialogisme som tilnærming til læring*. Red. Janicke Heldal Stray og Line Wittek. *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Solhaug, Trond (2006). *Strategisk læring i samfunnsfag*. I blandingskompendium – Samfunnsdidaktikk, SDID 4020, Del 2 av 3. Oslo 2009: Unipub AS.

Solhaug, Trond og Børhaug, Kjetil (2012). *Skolen i demokratiet – Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Red. Stanghelle, Harald 2011. *Islamister står bak få terrorangrep i Europa*. Aftenpostens nettside. Lokalisert 1.11 2015 på Verdensveven:  
<http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/Islamister>

Stortingsmelding nr 30, (2003-2004). *Kultur for læring*. Regjeringens nettside. Lokalisert 21.8 2015 på Verdensveven: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Stray, Janicke Heldal K (2014). *Klasseledelse – teoretiske perspektiver*. Red. Janicke Heldal Stray og Line Wittek. *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, Tove (2006). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Udir a, (2015). *Læreplan i samfunnsfag – kompetansemål*. Utdanningsdirektoratets nettside. Lokalisert 6.9 2015 på Verdensveven: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Kompetansemaal/?arst=1858830316>

Udir b, (2015). *Læreplan i samfunnsfag – formål*. Utdanningsdirektoratets nettside. Lokalisert 6.9 2015 på Verdensveven: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

Udir c, (2015). *Læringsmiljø*. Utdanningsdirektoratets nettside. Lokalisert 5.6 2015 på Verdensveven: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Hvor-viktig>

Udir d, (2015). Generell del av læreplanen. Utdanningsdirektoratets nettside. Lokalisert 5.6 2015 på Verdensveven: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Udir e, (2015). Læringsplakaten. Utdanningsdirektoratets nettside. Lokalisert 5.6 2015 på Verdensveven: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringspl>.

Udir f, (2015). *Læreplan i samfunnsfag - Føremål*. Utdanningsdirektoratets nettside. Lokalisert 5.6 2015 på Verdensveven: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

Udir g, (2015). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplanen*. Utdanningsdirektoratets nettside. Lokalisert 5.6 2015 på Verdensveven: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger>

Udir h, (2015). *Motivasjon, arbeidsforhold og læring*. Utdanningsdirektoratets nettside. Lokalisert 5.6 2015 på Verdensveven: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/>

Vogt, William P (1997). *Tolerance & education: learning to live with diversity and difference*. California: SAGE Publications Inc.

Ødegård, Guro og Bergh, Johannes. *Unge i tradisjonell politikk*. Regjeringens nettside: Lokalisert 7.9.2015 på Verdensveven: [https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/sved/odegaard\\_guro\\_og\\_johannes](https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/sved/odegaard_guro_og_johannes)

Østerud, Øyvind (2004). *Statsvitenskapelig leksikon, 3.utg*. Oslo: Universitetsforlaget

# Vedlegg

## Vedlegg 1. Intervjuguide

### Intervjuguide lærer 1. intervju

- Først, har du noen innledende kommentarer til læringsmålet?
- Har du et spesielt forhold/interesse til terrorisme?
- Hva er din oppfatning/forståelse av terrorisme?
- Hva ønsker du at elevene skal ha lært etter undervisningen er gjennomført?
- Anser du noe av særlig betydning i opplæringen læringsmålet? Hvordan er din undervisningsstrategi i emnet?
- Hvilke kunnskaper tror du elevene har om terrorisme nå?
- Vektlegging av et spesielt læringssyn - kunnskapssyn?
- Faktakunnskap, anvendelse, anvendelse, vurdering – Blooms taksonomi.

### Intervjuguide lærer 2. intervju

- Hvordan synes du undervisningen i terrorisme gikk (litt om gjennomføringen av opplegget)?
- Du skulle ha vist videoklipp og diskutert de fortløpende?
- Hva forventet du at elevene kunne før undervisningen startet og hva forventer du etter (jamfør prøven i temaet)?
- Du sa det kom en prøve i løpet av en to ukers tid. Hva vil du fokusere på da?
- Synes du tre undervisningstimer er nok til å dette temaet?
- En elev sa at de ofte fikk i lekse å se på nyhetssendinger eller lese aviser?
- Du fokuserte på årsaker og hvordan en kan bekjempe terrorisme? Var dette noe du selv kom frem til eller var dette også hovedfokus i læreboka? Hvorfor denne prioriteringen?
- Synes du læreboka dekker emnet bra (også andre temaer)? Tar du ofte i bruk andre hjelpemidler i undervisningen?
- Du viste filmene fra NRK og du oppfordret hele tiden elevene til å ta i bruk internett ved selvstendig arbeid. Er du opptatt av at elevene tar i bruk alternative kilder?
- Tar du utgangspunkt i læringsmål eller pensum i undervisningen?

## Vedlegg 2. Første intervju av lærer 1/2-2010

Intervjuer: Først og fremst ønsker jeg å vite om du har en innledende kommentar til læringsmålet om temaet terrorisme?

Lærer: Jeg har vel egentlig ikke det. Men jeg synes det er en viktig del av kapittelet internasjonale forhold. Så synes jeg terrorisme er en vesentlig del av det. Fordi det som kjennetegner terrorisme er at det hovedsakelig foregår over landegrenser. En har noen tilfeller i Irland, men stort sett over landegrenser.

Intervjuer: Altså, hva mener jeg med innledende kommentar. Hvordan oppfatter du læringsmålet og hva bør elevene lære?

Lærer: Det er veldig relevant i forhold til faget. Det er også veldig aktuelt. Dagsaktuelt, det er noe de ser på tv og møter på flyplassene i form av ulike tiltak mot terrorisme. Om de virker eller ikke det vet jeg ikke, men det noe vi alle må forholde oss til.

Intervjuer: Hva ønsker du at elevene skal sitte igjen med etter undervisningen? Hvilke læringsmål har du for elevene?

Lærer: Ja, jeg ønsker i alle fall ikke å fokusere på aksjoner eller de aksjonsformer som blir brukt. Jeg er mer opptatt av å fokusere på hvorfor vi har terrorisme og hvordan man kan organisere seg i verden for å unngå dette. Fordi det er en klar sammenheng med hvordan den vestlige verden har tilranet oss verdier og hvordan vår livsstil fører til terrorisme. Så vi i den vestlige verden må nok ta vår del av ansvaret.

Intervjuer: Har du tenkt å presentere ulike oppfatninger på terrorisme?

Lærer: Jeg har nok kanskje ikke tenkt så mye gjennom det. Nå er ikke timen før i morgen. He-he. Ulike syn hva tenker du på da? At vi skal ha forståelse for terrorisme og at det skilles mellom de terrorhandlingene som ble begått her i perioden mellom 1940-1945? Er det terrorisme? Er det noe slikt du mener.

Intervjuer: Ja, for så vidt. Terrorisme er et omstridt og uavklart begrep, det resulterer i at det er ulike oppfatninger av hvem som kan kalles for terrorister. Noen vil se på terrorisme som et fenomen.

Lærer: Ja, i boken viser de til skuddene i Sarajevo som en av de første terrorhandlingene. Grunnen til at en først og fremst er opptatt av det er at det er eskalerende. Det har tatt helt nye former. Før var terrorisme først og fremst rettet mot dem gjorde noe galt eller hadde gjort noe galt. Mens nå er det uskyldige offer som rammes av terrorhandlinger. Terrorister er opptatt av å ramme en nasjon, det er ikke så viktig å ramme de som egentlig burde rammes i forhold til saken. Terrorisme har tatt et steg videre, det vil jeg nok fokusere på.

Intervjuer: Siste spørsmål. Hvordan ser du for deg at undervisningen blir?

Lærer: Det er jo et muntlig fag. (finder frem en lapp) Jeg er veldig glad i dialog. Jeg liker å prate med dem og ikke bare prate til dem, men med dem. Jeg vil at de skal få komme med sine synspunkter om emnet og de vil forhåpentligvis styre noe av samtalene så fremt innspillene har noe for seg. Hvis ikke har nok jeg en klar formening om hva disse samtalene skal inneholde (he-he). Jeg kommer til å starte morgendagen med å gi noen forskjellige definisjoner på hva terrorisme er. Så prate litt om hva de tenker om temaet. Litt sånn som du

spør meg nå. Hvordan påvirkes elevenes liv av terrorisme? Blant annet når de ute og reiser og må gjennom sikkerhetskontrollen på flyplassen.

Ja, litt om hvordan de støter på terrorbildet i sine liv. Så har jeg funnet noe på NRKs nettsider. Ikke først og fremst det som viser nå flyene treffer Twin Tower, det har de sett før. Klippene fokuserer i større grad på årsaker og hva som gjør at det er tiltakende fenomen. Så er det tre oppgaver i boka som de skal arbeide med. Disse vil selvfølgelig gjennomgås i plenum. Så blir det en oppsummering til slutt. Den blir nok på tirsdag.



### **Vedlegg 3. Andre intervju av lærer 10/2-2010**

Intervjuer: Hvordan synes du undervisningen i terrorisme gikk (Si noen ord om gjennomføringen av undervisningen)?

Lærer: Jeg fikk etter hvert gjennomført det jeg hadde tenkt, men jeg var skuffet over at NRK sviktet. Det var tenkt å være utgangspunktet for den påfølgende debatten. Selv om NRK sviktet synes jeg vi fikk noen gode samtaler i timene. Elevene var aktive i diskusjonene som vanlig, til tross for ditt nærvær. He-he. Timene ble derfor helt annerledes enn det i utgangspunktet var tenkt. Jeg fikk vist noen av disse klippene i timen i går, men de burde ha kommet i første time. Da hadde jeg også et par klipp til som jeg hadde tenkt å vise, men det synes jeg ikke var nødvendig.

Intervjuer: I dine forberedelser med undervisningen, hvilke forventninger hadde du da om elevenes kjennskap til terrorisme?

Lærer: Jeg forventet at dette med terrorisme var kjent, i den grad at elevene på kjente til noen av de store terrorattentat som har funnet sted. Jeg trodde nok ikke at de kjente godt til årsaker til terrorisme, men at de kjente til begrepet terrorisme forventer jeg og det gjorde de også.

Intervjuer: Hva håper du elevene har lært nå som undervisningen er gjennomført?

Lærer: Jeg håper de er mer fokusert på årsaker til at noen tar i bruk slike virkemidler og at de ser at det er en sammenheng med hvordan verden er organisert og for å si det brutalt, det som skjer i verden. For det er sammensatt, så jeg håper de skjønnte at det er mange årsaker til terrorisme. Så håper jeg også de fikk med seg den endringen som har skjedd i forhold til bruk av virkemidler de siste 20-30 årene. Ja, at de nå rammer sivilbefolkningen for å påvirke regjeringer rundt om i verden.

Intervjuer: Du sa det kom en prøve i løpet av en to ukers tid. Hva vil du fokusere på da?

Lærer: Ja, gjør rede for årsaker. Ikke bare liste det opp, men prøve å analysere og vurdere også. Så ønsker jeg nok også at elevene kan gi en beskrivelse av hva terrorisme er og da forhåpentligvis ikke en lært definisjon av terrorisme.

Intervjuer: Synes du tre undervisningstimer er nok til å dette temaet?

Lærer: Hm, på dette nivået synes jeg vel egentlig det. Ja, jeg synes nok det. Samfunnsfaget rommer mye og det er ikke mulig å bruke mer enn tre timer på dette temaet. Det er greit nok, men hadde gjerne sett at vi fikk tid til å ta i bruk andre virkemidler. Jeg ønsker at elevene skal holde seg oppdatert på nyhetene på egen hånd. Det er en del av faget.

Intervjuer: En elev sa at de ofte fikk i lekse å se på nyhetssendinger eller lese aviser?

Lærer: Ja, og relevante innspill fra elevene er noe jeg ofte tar opp i timene. Det blir ofte en samtale om aktuelle saker fra nyhetene.

Intervjuer: Synes du det er viktig at elevene engasjerer seg i faget utenfor skolen?

Lærer: Ja, det er jo det. Jeg mener at i praten rundt kjøkkenbordet er det mye samfunnsfag. Den gode dialogen og muligheten til å diskutere med foreldrene er viktig. Vel så viktig som å sitte på skolen. Noen av elevene kan en merke har gode samtaler i hjemmet og er veldig godt orientert. Mens andre er blankpolerte.

Intervjuer: Noen av elevene virket svært usikre i intervjuet og jeg måtte dra informasjonen ut av dem.

Lærer: Nei og da mener jeg de ikke er beviste og har gjort seg opp en mening. Det er et godt valg av emne du har valgt. Det er noe alle vet litt om og må forholde seg til. Det er noen en støter på i flere sammenhenger. På flyreiser blir en strippet og gjennomlyst. Har du en brodernål må du legge den fra deg. Det er utrolig, det skjedde i forbindelse med en reise til Liverpool. – Fra det nære til det fjerne. Relevans for elevene i presentasjonen av terrorisme.

Intervjuer: Du fokuserte på årsaker og hvordan en kan bekjempe terrorisme? Var dette noe du selv kom frem til eller var dette også hovedfokus i læreboka? Hvorfor denne prioriteringen?

Lærer: Det er lite om bekjempelse av terrorisme i læreplan eller pensumboka. Er en innom årsakene til terrorisme så kommer virkemidlene til bekjempelse til syne. Dersom fattigdom og skjev fordeling av godene er årsak, så er svaret gitt på hvordan en kan begrense det. En kan nok ikke bekjempe det, men det er viktig å finne balansen mellom det som må og kan gjøres. Så er det også tilfeller av ekstreme tilfeller og mennesker som en aldri kan føye seg etter. Det vil ikke føre til noe bra for noen og disse må en bekjempe med vold.

Intervjuer: Synes du læreboka dekker emnet bra (også andre temaer)? Tar du ofte i bruk andre hjelpemidler i undervisningen?

Lærer: Det synes jeg vel egentlig ikke. Læreboka står allikevel ikke alene. I dagens skole har elevene tilgang på mye informasjon. Håper læreboka gjør at elevene får lyst til å undersøke videre. Jeg kunne tenkt meg noen linker elevene kunne undersøkt. Boken er nok litt gammel og er nok ikke helt oppdatert.

Intervjuer: Du benyttet etter hvert filmene til NRK og du oppfordret hele tiden elevene til å ta i bruk nettet da de arbeidet med oppgavene. Er det noe du vektlegger i undervisningen?

Lærer: Ja, det gjør jeg. Ta for eksempel hjemmesiden til regjeringen eller stortinget. Det er flotte sider og hente informasjon fra til mange temaet. FN og google gir også mye bra. Det er mye en kan finne, problemet er avgrense. Man må vite hva som kan brukes og hva som ikke kan brukes.

Intervjuer: Hva var utgangspunktet undervisningen? (hvilke læringsmål mente du var viktig å fokusere på).

Lærer: Kompetansemålet vil alltid ligge til grunn og jeg forsøker å ta utgangspunktet i dem. De er viktige både med tanke på prøver og eksamen. Det er klart at de ikke kan styre alt. Pensum, emner og interesser hos elevene vil også styre dette. Og ikke minst vil mine interesser og prioriteringer være en del av dette. Jeg har alltid sagt at en lærer uten egne meninger er noe blodfattige greier. En må kunne tørre å si hva en mener, men en må samtidig understreke at det er min personlige mening. Vi har mange gode diskusjoner i klassen. Særlig i emner som innvandring, asylsøking og videre. Da kommer mange på banen og har meninger. Noen er tydelige på at dette ikke kan fortsette og så videre. Det er veldig fint, men jeg har kanskje en litt annen tilnærming til dette og noen ganger velger jeg å provosere litt for å få litt ut av dem. Det synes jeg er veldig viktig del av samfunnsfaget.

## Vedlegg 4. Intervjuguide til elevene før undervisningene

1. Hvilket tema tror du bildene henspiller til?
  - a. Har du noen eksempler på terroristattentat og kjenner du til noen terroristgrupper?
2. Forsøk og beskriv terrorisme med egne ord og slik du oppfatter begrepet?
3. Tror du folk flest i Norge er enig i din beskrivelse av terrorisme?
  - a. Tror du folk flest i verden er enig i din beskrivelse av terrorisme?
4. Hva tror du er årsaken til at folk har forskjellige oppfatninger av terrorisme?
5. Hvem bestemmer at noen er terrorister og kan vår og andres forståelse av begrepet være formet av politisk eller religiøs agenda?
6. Case 1) Hva tror du var årsaken til at fem stortingsrepresentanter og Kristiansen protesterte mot fredsprisen i 1994?
  - a. Elevene fikk følgende opplysninger til case 1: Fem stortingsrepresentanter boikottet utdelingen av Nobels fredspris i 1994.
  - b. Samtidig som Kåre Kristiansen, medlem av Den norske Nobelkomité trakk seg fra komiteen i protest mot at Nobels fredspris ble tildelt Yasir Arafat, sammen med Shimon Peres og Yitzak Rabin <sup>178</sup>.
7. Case 2) Hva tror du er årsaken til at presidentene Bush og Ahmadinejad gjensidige beskyldninger om terrorisme? Hvorfor benyttes terroristbegrepet i denne sammenheng?
  - a. Elevene fikk følgende opplysninger til case 2: I etterkant av den amerikanske krigføringen i Irak har presidentene Bush og Ahmadinejad beskyldt hverandre for å drive terrorvirksomhet <sup>179</sup>. George Bush hevder at Iran støtter terroristorganisasjoner som Al Qaida. Irans president har uttalt at den amerikanske krigføringen i Midtøsten er terrorisme og den rammer uskyldige.
8. Ulike case – er dette terrorisme?
  - a. Casen forutsatte at elevene hadde sett filmene Max Manus og Batman the dark night. De elevene som hadde sett filmene fikk i oppgave å vurdere hvorvidt volden som Max Manus og Jokeren tok i bruk kunne karakteriseres som terrorisme.

---

178 Store norske leksikon

179 Aftenposten

### **Tilleggsspørsmål til elevene etter undervisningen**

I det andre intervjuet var det foretatt noen små justeringer i spørsmålene. Elevene måtte svare på de samme spørsmålene som i forrige intervju. I intervjuet fikk elevene lest opp sine svar og bedt om å supplere med ny informasjon og eventuelt endret oppfatning.

- I tillegg måtte elevene svare på spørsmålet: Er alle muslimer terrorister?
- Noen av elevene fikk også individuelle spørsmål på bakgrunn av det forrige intervjuet. Spørsmålene ble stilt for å oppklare uklarheter og for å gi elevene anledning til å utdype sine uttalelser.

## **Vedlegg 5. Observasjonsguide**

I observasjonen ble det fokusert på aktivitetene i undervisningen og ikke hva som ble sagt, men hvordan temaet ble presentert. Undervisningen ble kartlagt etter følgende kriterier:

- Tid.
- Aktivitet.
- Kommentar til lærerens aktiviteter.
- Kommentar til klassens aktiviteter.

## **Vedlegg 6. Observasjon 2/2-2010 1.time**

**Tid: 0-8 min.**

Aktivitet: Introduksjon til temaet.

Lærer: Teknisk feil på NRKs hjemmeside. Læreren får ikke vist 2-3 videoklipp om terrorisme.

**Tid: 8-10 min.**

Aktivitet: Gjennomgang av kompetansemålet.

Lærer: Forteller klassen at han ønsker å vite hva elevene allerede vet om terrorisme. Målsettingen er at elevene skal utvikle en god forståelse av hva terrorisme er. I den forbindelse vil han vektlegge årsaker til - og definering av terrorisme og hvordan en kan forhindre terrorisme. Det opplyses også om at det ikke vil fokuseres på terroristattentat og -organisasjoner.

**Tid 11-15 min.**

Aktivitet: Dialog. Læreren stiller spørsmål til elevene.

Lærer: Stiller spørsmålet, ”hva kjennetegner terrorisme”? Kommenterer alle innspill fra elevene og stiller av og til (ledende) spørsmål tilbake. Korrigerer feil og kommenterer innspillene som kommer fra klassen.

Elevene: Svar fra klassen, ”krig”, ”selvmordsbombere”, ”metode for å få makt”, ”ramme sivilbefolkning”, ”vold”, ”spre frykt”, ”bomber og sprengninger”.

**Tid: 16-25 min.**

Aktivitet: Historisk gjennomgang av terrorisme basert på innledningen i pensum.

Lærer: Hovedfokuset i fremstillingen er hvordan terrorismen har endret seg med tiden. Tidligere var terrorattentat rettet mot politikere, personer med tilknytning til terroristenes sak og personer med stor makt, mens det i dag i hovedsak rammer sivilbefolkningen og uskyldige. Et annet sentralt poeng i fremstillingen er utfordringene knyttet til å avgrense terrorismebegrepet. Læreren forklarer dette med at det finnes mange oppfatninger og meninger om hva som er terrorisme, og dette gjør det svært vanskelig å definere begrepet. Læreren viser til slutt en definisjon på terrorisme; ”terrorisme handler om å få politisk innflytelse ved bruk av vold mot sivile”.

Elever: Noterer definisjonen.

**Tid 26-30 min**

Aktivitet: Dialog.

Lærer: Stiller spørsmål som er hentet fra læreboken.

1. Var vikinger terrorister? Lærerens svar: Konkluderer med at det trolig må kunne ses på som terrorisme, fordi hensikten ofte var å tilrøve seg materielle gjenstander.
2. Hvordan skille mellom legitim og illegitim bruk av vold? Lærerens svar: Nåtidens terrorister vil nok anse seg som undertrykte eller urettferdig behandlet. Rettferdiggjør det en terrorhandling? Spørsmålet blir stående ubesvart.
3. Var den norske motstandskampen under andre verdenskrig i Norge terrorisme? Lærerens svar: Kommenterer de forslagene som kommer og synes fornøyd med disse forklaringene. Avrunder med å vise tilbake til legitim og illegitim bruk av vold og sier at under noen omstendigheter kan voldelige midler rettferdiggjøres. Læreren knytter legitim vold til NATOs bruk av vold i konflikten på Balkan.

Elever: Svar på spørsmålene

1. Ja, fordi de ”angrep uskyldige”, ”skapte frykt”. Nei, fordi dette var ”plyndring/røvertokt”, ”ofrene hadde tilranet seg rikdommer og var derfor ikke uskyldige”.
2. Liten respons fra klassen og læreren svarer på eget spørsmål.
3. Ja, fordi ”metodene lignet de terrorister bruker, for eksempel bomber”, ”angrepene førte til at uskyldige ble drept”. Nei, fordi ”Norge var i krig”, tyskerne angrep først, mens de norske forsvarte eget land”, ”tyskerne var ikke uskyldige”.

**Tid 31-40 min.**

Aktivitet: Dialog om ulike årsaker til terrorisme.

Lærer: Innleder med å forklare hvordan skjev fordeling av goder i verden kan resultere i terrorhandlinger. Han poengterer at vestens fortrinn i fordelingen av goder sannsynligvis har hatt og har stor innvirkning på rekruttering av terrorister. Spør klassen om andre årsaker. Ingen svarer og han foreslår at den typiske terrorist er muslim. Viser til karikaturstriden og forklarer at mangel på demokrati også kan være en årsak til terrorisme. Andre årsaker som oppgis: 1. Konflikten i Irland. 2. Religion, noen tolker koranen slik at den åpner for terrorhandlinger, derfor feil og kalle alle muslimer for terrorister. 3. Den vestlige innflytelse og spredning av verdier til resten av verden. 4. Terrorismen kommer når vestens liberale ideer møter det konservative tankesettet i Midtøsten. 5. Medias rolle.

Elevene: Først passive, men våkner av lærers provokasjon og deltar i diskusjonen. Elevene synes tydeligvis det er vanskelig å gi konkrete årsaker til at terrorisme oppstår. Elevene responderer på lærerens forslag. Elevene utyper og gir eksempler på terrorisme etter at læreren har presentert ulike årsaker til terrorisme.

**Tid 40-45 min.**

Aktivitet: Oppsummering.

Lærer: Stiller spørsmålene

1. Hvordan er det å være terrorist i dag, sammenlignet med tidligere? Lærerens svar: Gir eksempler på moderne terrorisme; bruk av kjemiske virkemidler, fly, rask

modernisering, et lands historiske tradisjon, regimets styresett, kultur, diskriminering, minoriteter.

2. Er sjørøveri terrorisme? Lærerens svar: Flere likhetstrekk med organisert kriminalitet og plyndring.

Elev: Svar på spørsmålene

1. Det er forskjell med tanke på ”data og internett”, ”større tilgang til våpen”, ”større forsamlinger av mennesker – konserter, fotballstadioner”, ”ny teknologi”.



## **Vedlegg 7. Observasjon 2/2-2010 2.time**

**Tid: 0-10 min.**

Aktivitet: Videoklipp med team Antonsen. Videoen ironiserer med nordmenns oppfatning av muslimske terrorister. En elev fant videoen i friminuttet og lærer foreslår at filmen vises for klassen.

Lærer: Spør om det er slik klassen oppfatter muslimer og om det hovedsakelig er muslimer som er terrorister. Elevenes svar viser at elevene ikke har forstått ironien i sketsjen. En uttalelse er interessant. Han sier: på grunn av at det er muslimer som utfører terrorangrep, må de godta at nordmenn er skeptiske til dem. Læreren velger å gå videre i undervisningen, uten at den ironiserende undertonen i videoklippet avklares i klassen og elevens kommentar blir ikke problematisert.

**Tid: 11-35 min.**

Aktivitet: Arbeid med oppgaver, individuelt eller i grupper.

Lærer: Gir elevene 3 oppgaver fra læreboken. Elevene oppmuntres til å se etter informasjon utenfor læreboka – internett, snakke sammen etc.

- Hva er terrorisme?
- Vis noen eksempler på internasjonal terrorisme i de siste årene.
- Hva kan være årsakene til terrorisme?

**Tid: 35-45 min.**

Aktivitet: Gjennomgang av arbeidsoppgavene.

Lærer: Spør klassen om en definisjon på terrorisme? Læreren veileder og kommer stadig med morsomheter og små provokasjoner. Han ber elevene tenke over hvilken betydning hevn har for terrorhandlinger.

Elever: Klassen viser til definisjonen i læreboken som er: ”terrorisme handler om å få politisk innflytelse ved bruk av vold mot sivile”. En elev foreslår at psykisk terror brukes som et virkemiddel til å spre frykt. Eleven forklarer at frykt kan ha stor innvirkning på et samfunn og viser til amerikanernes oppfatning av Sovjetunionen under den kalde krigen. Årsak til terrorisme knyttes til det amerikanske levesettet.

## **Vedlegg 8. Observasjon 9/2-2010 3.time**

**Tid: 0-20 min.**

Aktivitet: Videoklipp fra NRK.

1. Terrorangrepet i London – Nyhetsending.
2. Pressekonferanse med statsminister Bondevik.
3. Nyhetssending om vestlig rekruttering til Al-Qaida i Jemen.

Lærer: Stiller spørsmål etter hvert av videoklippene og gjennomgår sentrale poeng. Et utdrag av spørsmålene: Hvor mange har vært i London? Hva sa Bondevik om terrorisme? Hvorfor er det viktig å fortsette kampen mot terrorisme? Er det mulig å beskytte seg mot den kyniske terrorismen som kom til syne i London og New York? Bør kvinner i den vestlige verden gå mer anstendig kledd? Felles etter alle filmene: Kunne angrepet skjedd i Norge? Hvilken sammenheng er det mellom den vestlige livsstil og attentatet? Er dere redde for å rammes av terrorisme? Hvordan påvirkes dere av terrorisme?

Elever: Mange deltar i samtalen knyttet til Roars spørsmål til filmklippene.

**Tid: 20-35 min.**

Aktivitet: Arbeid med oppgaver.

Lærer: Veileder.

Elever: Arbeider individuelt eller i grupper med oppgaver. To av guttene i klassen tar i bruk internett, mens resten av klassen bruker pensum.

**Tid 40-45 min.**

Aktivitet: Felles gjennomgang av oppgavene. Oppsummering av emnet.

Lærer: Spør spesielt de elevene som ikke har vært aktive i tidligere samtaler. Kommenterer besvarelsene. Til slutt oppsummeres emnet. Læreren gjentar fra første time hva han forventer at elevene skal kunne. Det avtales også tidspunkt for en skriftlig prøve i emnet.

## Vedlegg 9

I artikkelen ”årsaker til terrorisme” hevder Tore Bjørge at terrorisme kjennetegnes ved:

- *”Et ønske om kommunikasjon, oppmerksomhet og formidle sitt ståsted til mediene.*
- *En form for krisemaksimering, der målet er å skape handlingslammelse.*
- *Et middel til utpressing.*
- *Forsøk på å diskreditere, rette mistillit mot andre grupperinger i samfunnet.*
- *Et ønske om å påføre kostnader eller sette ut av spill. Det innebærer funksjonell ødeleggelse som er rettet mot fienden, mennesker eller materielle gjenstander”<sup>180</sup>.*

I samme artikkel oppgir Bjørge følgende årsaker til at terrorisme oppstår ved:

- *”Mangel på demokrati, sivile rettigheter og rettssamfunn. Det vil brudd på menneskerettigheter.*
- *Myndighetenes manglende evne til å integrere og lytte til opposisjonelle grupper eller nye samfunnsklasser. Noe som medfører en form for fremmedgjøring fra det politiske systemet.*
- *Rask modernisering og ytterliggående ideologier av religiøs eller verdslig art.*
- *Tradisjonelle verdier oppløses, eller mister noe av sin betydning i samfunnet.*
- *Historiske tradisjoner for politisk vold, borgerkrig, revolusjon og diktatur.*
- *Opplevelse av nasjonal urettferdighet, det vil si sosial-revolusjonær-terrorisme.*
- *Karismatiske ideologiske ledere og forskjellsbehandling av etnisk eller religiøs tilhørighet.*
- *Hendelser og/eller provoserende handlinger fra fienders/myndighetenes side som politivold, massakrer, valg og tap i krig”.*