

# Ein demokratisk vår - i Midtøsten?

---

Ei kvalitativ undersøking av norske elevar si forståing av demokratisk utvikling  
- med kupp i Egypt som empirisk bakteppe

Eli Lie Amundgård  
Masteroppgåve i samfunnsfagdidaktikk

Trondheim, våren 2015  
Program for lærarutdanning  
NTNU



## **Forord**

Seks års studietid er no omme og eit kapittel tilbakelagt. No skal all den tillærte kunnskapen lærast vidare.

Etter tre år på lærarutdanninga på HiST følte det riktig å gå vidare til mastergrad i samfunnsfagdidaktikk på NTNU. No gler eg meg til å kome ut frå universitetet og vidareføre all den kunnskapen og erfaringa eg har fått gjennom åra som student. Gjennom gode diskusjonar og forelesingar har fått eg ei større forståing for kor viktig dette faget er, både som kunnskapsfag, dannelsingsfag og ikkje minst som integreringsfag i både skulen og samfunnet.

Eg vil rette ein spesiell takk til min veileidar, Gunnar Grut, som har vore tilgjengeleg for spørsmål, støtte og oppmuntring heile vegen.

Eg vil og takke dei tilsetje på PLU og samfunnsfagseksjonen som har trudd på meg i periodar der eg ikkje har trudd på meg sjølv.

Til slutt, takk til alle som har bidrege til at denne oppgåva fekk sjå dagens lys. Elevane ved dei forskjellige vidaregåandeskulane som stilte opp og ivrig diskuterte temaet mitt. Til lærarar som har vore nysgjerrige og i blant kome med konstruktive tilbakemeldingar. Til vener som har hørt på klaginga mi når skrivesperra tok meg. Og til min kjære sambuar, utan deg hadde ikkje dette gått.

Eli L. Amundgård  
Trondheim, mai 2015



## Samandrag

I denne studien har eg undersøkt korleis elevar på to forskjellige vidaregåande skuler på forskjellige stader i Noreg held seg til forskjellige omgrep knytt til demokrati og statsdanningar. Elevane fekk spørsmål om tema i samanheng med Egypt, hendingane i landet etter den arabiske våren, og om Midtøsten som geografisk område. I undersøkinga har eg i hovudsak brukt kvalitativ metode og gruppeintervju, supplert av observasjon av elevane medan dei diskuterte seg imellom. Problemstillinga mi er:

*Kva forstår norske elevar i vidaregåande skule av det som har skjedd i det politiske landskapet i Egypt i høve til omgrepa kupp, demokrati og demokratisering aktualisert av hendingar under den arabiske våren? Korleis syn og forståing har norske elevar for Midtøsten som eit politisk og geografisk område?*

Ut i frå problemstillinga stilte eg tre forskingsspørsmål:

- 1. Korleis forstår elevane det geografiske området Midtøsten (for eksempel plassere land og kven som styrer/har styrt landa)?*
- 2. Korleis forstår elevane dei demokratiske tilhøva i Egypt?*
- 3. Korleis forstår elevane demokratiutvikling i Egypt i høve til kupp-omgrepet?*
  - a. Skil elevane mellom omgrepa "militærkupp", "statskupp" og "demokratisk kupp"?*
  - b. Korleis forstår elevane kupp-omgrepa i høve til demokratisering under den arabiske våren?*

Elevane hadde kjennskap til det geografiske Midtøsten. Dei identifiserte ulike land som dei meinte låg i Midtøsten og kom med grunngjeving til vala, her trakk dei linjer til den arabiske våren og inkluderte Nord Afrika som ein del av Midtøsten på grunn av likskapane mellom landa. Elevane hadde derimot vanskar med å plassere statsleiarane til riktig land, dei fleste gruppene klarte statsleiarane som hadde vore mest i nyheitsbilete, men resten meinte dei var vanskeleg. Ingen av elevane meinte demokratiet hadde ei god stilling i Egypt og dei meinte eit val der vanskeleg kunne vere demokratisk. Undersøkinga viste også variasjon i høve til omgrepsforståing til elevane, men det var ein gjennomgåande tendens til at dei kunne forklare

omgrepa med eiga ord utan bruk av fakta basert kunnskap. Vanskelegast var ”statskupp” og ”demokrati”, mens alle elevane hadde gjort seg opp ei meining om ”demokratisk kupp”

Det var eit komplisert tema å diskutere og utan det tilsendte informasjonsskrivet trur eg det hadde vore vanskeleg for fleire av elevane å diskutere dei ulike omgrepa. Kunnskapen dei hadde om Midtøsten trur eg dei ville kome fram uavhengig av dette informasjonsskrivet

## Abstract

In this research I have examined how students in two separate high schools, with two survey groups each, in different locations in Norway, understand distinctive concepts in connection to coups and democracy. The students were asked questions about topics including Egypt, occurrences in the nation in wake of the Arab Spring, and the Middle East as a geographical region. This has been a primarily qualitative research with group interviews and observations of the students debating among themselves. My research question is as follows:

*What are Norwegian high school students' understanding of the political landscape in Egypt regarding concepts like coup, democracy, democratization and the challenges surrounding these? What kind of knowledge and understanding do the students have about Middle East political geography?*

Based on this I further asked the following questions:

1. *How do the students understand the Middle East as a geographical region (e.g. displaying the different states on the map, knowing the current and former leaders)?*
2. *How do the students understand the democratic circumstances in Egypt?*
3. *How do the students understand the democratic progress in Egypt in relation to the concept of coups?*
  - a. *Do the students distinguish between the concepts of “military coup”, “coup d'état” and “democratic coup d'état”?*
  - b. *How do the students understand the concepts of coups in relation to the democratization in the Arab Spring?*

The students expressed knowledge of the geographical Middle East. They identified different states that they argued should be placed in the area in a political sense, related this to the Arab Spring, and included North Africa in the Middle East based on the similarities between the states. Connecting the leaders to their respective states proved to be more difficult though; the majority of the students managed to correctly place the most media profiled leaders, but had trouble placing the others. The consensus among the students was that democracy does not have a strong position in Egypt; they argued that their elections hardly could be

categorized as democratic. The research also showed varying degrees of the understanding of concepts, but still a general tendency to manage to explain them in their own words without the use of fact based knowledge. “Coup d’état” and “democracy” were the most demanding concepts to explain, while all the students had an idea on “democratic coup d’état”

A complicated subject for debate, without the information letter I sense that discussing these concepts would have been even more arduous for the students. That said, in my view their knowledge surrounding the Middle East would still have manifested itself, a lack of the information letter notwithstanding.



# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b>	<b>3</b>
<b>Figurliste</b>	<b>12</b>
<b>1. Innleiing</b>	<b>13</b>
<i>1.1 Tema for oppgåva</i>	<i>13</i>
<i>1.2 Bakgrunn for oppgåva</i>	<i>13</i>
1.2.1 Aktualisering	14
1.2.2 Kunnskapsløftet	17
1.2.3 Didaktisk relevans	18
<i>1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål</i>	<i>20</i>
1.3.1 Problemstilling	20
1.3.2 Forskingsspørsmål	20
<i>1.4 Presisering og oppbygging</i>	<i>21</i>
1.4.1 Presisering av omgrep	21
1.4.2 Oppbygging av oppgåva	21
<b>2. Teori</b>	<b>23</b>
<i>2.1 Refleksjon over teori</i>	<i>23</i>
<i>2.2 Teoretiske nøkkelomgrep</i>	<i>23</i>
2.2.1 Identifisering av nøkkelomgrep	24
<i>2.3 Demokrati i Midtøsten</i>	<i>25</i>
2.3.1 Midtøsten	25
2.3.2 Demokrati i Midtøsten	27
2.3.3 Demokrati i Egypt	29
<i>2.4 Demokrati</i>	<i>31</i>
2.4.1 Historisk om demokrati	32
2.4.2 Forskjellige former for demokrati	34
2.4.3 Demokratisering	35
<i>2.5 Kupp</i>	<i>37</i>
2.5.1 Statskupp	38
2.5.2 Militærkupp	39
2.5.3 Demokratisk kupp	39
2.5.4 Revolusjon	41
<i>2.6 Omgrepslæring</i>	<i>42</i>
	<b>9</b>

2.7 Anna forskning på området	42
<b>3. Metode</b>	<b>45</b>
3.1 Vitskapsteori	45
3.1.1 Ontologi, epistemologi, metodologi	45
3.1.2 Positivistisk eller hermeneutisk	46
3.1.3 Induktiv, deduktiv eller hypotetisk-deduktiv metode	47
3.2 Forskingsdesign	48
3.2.1 Kvalitativ metode	48
3.2.2 Etnografisk studie	49
3.3 Datainnsamling	50
3.3.1 Val av metode	50
3.3.2 Vegen fram til oppgåva	51
3.3.3 Kvalitative intervju	52
3.3.4 Gruppeintervju	53
3.3.5 Observasjon	54
3.3.6 Val av informantar	55
3.3.7 Grunnlag for by vs. land	57
3.3.8 Utvikling av intervjuguide	57
3.3.9 Førebuing før intervju	58
3.4 Dataanalyse	59
3.4.1 Kva analyse og kvifor	59
3.4.2 SDI: stegvis-deduktiv induktiv metode	61
3.5 Metodekvalitet	63
3.5.1 Reliabilitet	63
3.5.2 Validitet	64
3.6 Etiske spørsmål	66
<b>4. Empiri, analyse og drøfting</b>	<b>67</b>
4.1 Korleis forstår elevane det geografiske området Midtøsten (for eksempel plassere land og kven som styrer/har styrt land)?	67
4.2 Korleis forstår elevane dei demokratiske tilhøva i Egypt?	73
4.3 Korleis forstår elevane demokratiutvikling i Egypt i høve til kupp-omgrepet? Skil elevane mellom omgrepa "militærkupp", "statskupp" og "demokratisk kupp"? Korleis forstår elevane kupp-omgrepa i høve til demokratisering under den arabiske våren?	76

<b>5. Avslutning</b>	<b>85</b>
5.1 Oppsummering av resultat	85
5.2 Refleksjon rundt prosessen	86
5.3 Perspektivering i høve til oppgåva sitt tema	87
5.4 Perspektivering i høve til praksis	87
5.5 Vidare forskning	88
<b>6. Litteraturliste</b>	<b>89</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>94</b>
1. Informasjonsskriv	94
2. Intervjuguide	96

## Figurliste

FIGUR 1 ARTIKLAR MED TEMA MIDTØSTEN 1990-2014	15
FIGUR 2 DIDAKTISK TREKANT	19
FIGUR 3 KART OVER MIDTØSTEN OG NORD AFRIKA, HENTA FRÅ: <a href="http://www.lib.utexas.edu/maps/middle_east_and_asia/n_africa_mid_east_pol_95.jpg">HTTP://WWW.LIB.UTEXAS.EDU/MAPS/MIDDLE_EAST_AND_ASIA/N_AFRICA_MID_EAST_POL_95.JPG</a>	26
FIGUR 4 VITSKAPSSIRKEL (RINGDAL, 2005 S.46)	47
FIGUR 5 MODELL AV ANALYSEPROSESS (RINGDAL, 2013 S.250)	59
FIGUR 6 TRADISJONELL ANALYSEPROSESS (RINGDAL, 2013 S.252)	60
FIGUR 7 SDI-MODELL (TJORA, 2012 S.175)	61
FIGUR 8 MIDTØSTEN MED INNDELING AV ELEVANE	70
FIGUR 9 OMGREPSOVERSIKT	82

# 1. Innleiing

## 1.1 Tema for oppgåva

Tema for denne masteroppgåva er:

*Ein demokratisk vår - i Midtøsten?*

*Norske elevar si forståing av politisk utvikling - med kupp i Egypt som empirisk bakteppe*

## 1.2 Bakgrunn for oppgåva

Grunnlaget for at eg ville skrive ei oppgåve om dette tema er mi eiga interesse for det geografiske området Midtøsten og utviklinga dei forskjellige landa har hatt dei siste 100 åra. Midtøsten er eit område i rask omvelting som stadig er i media på grunn av alt frå krigar til naturressursar eller mangel på såleis.

Bakgrunnen for å skrive denne oppgåva er altså mi interesse for Midtøsten. Denne interessa starta etter å ha hatt to semester med samfunnsfag på HiST der det eine faget berre konsentrerte seg om Midtøsten si historie. Dei geografiske kunnskapane over området hadde eg alt, men historia var ny og ikkje minst utruleg fasinerande. Da den arabiske våren i tillegg starta auka også medieomtala av dei landa som var ramma og gjennom media kom ei heilt ny vinkling på Midtøsten, det var ikkje lenger berre terror, Golfkrig og Israel-Palestina konflikt som var dei einaste nyheitene frå området. Sidan mange av dei eg har møtt har hatt eit forutinntatt bilete av korleis Midtøsten er, ville eg undersøke meir om dette med elevar som gjekk på vidaregåande enda. Det var mange idear som kverna rundt i hovudet: kva lærer elevane om Midtøsten? Kva meiner dei sjølv om det? Kven er hovudformidlar av informasjon frå Midtøsten? Etterkvart vinkla eg det meir inn mot demokrati og demokratisering.

Utviklinga etter den arabiske våren har gått fort, det skjedde mykje på veldig kort tid og Egypt hadde sitt fyrste frie val i 2012. Når den folkevalte presidenten vart kasta av militæret sommaren 2013 endra fort tema for oppgåva seg til å handle om kupp. Særleg interesserte omgrepet ”*demokratisk kupp*” meg. Dette omgrepet vart lansert i Noreg av Henrik Thune, forskar ved NUPI, etter kuppet den sommaren. Korleis kunne det eksistere noko som vi kunne kalle demokratisk kupp? Var ikkje det eit paradoks? Bestod ikkje eit demokratisk kupp av to motstridande omgrep? Det var mange tankar omkring det, og lite informasjon å få frå andre forskarar, men blant anna professor i Midtøsten-historie ved Universitetet i Bergen, Knut Vikør og tidlegare leiar ved International Republican Institute (IRI) i Alexandria, Christian

Angell kom med sine tankar og meiningar publisert i norske avisar. Begge desse var ueinige i Thune sin påstand om at kuppet i Egypt var demokratisk. Det er derimot vanskeleg å finne internasjonal støtte for om kuppet var demokratisk eller ei. Eit søk på Atekst gje hovudsakleg inntrykk av at det er ein konsensus av at det var eit militærkupp eller om det i det heile teke var eit kupp. Fleire artiklar, blant anna ein frå Joe Biddle (2013) publisert av nyheitsbyrået AFP, handlar om at USA tek avstand frå påstandane om at det var eit kupp, ikkje om kva type kupp det var.

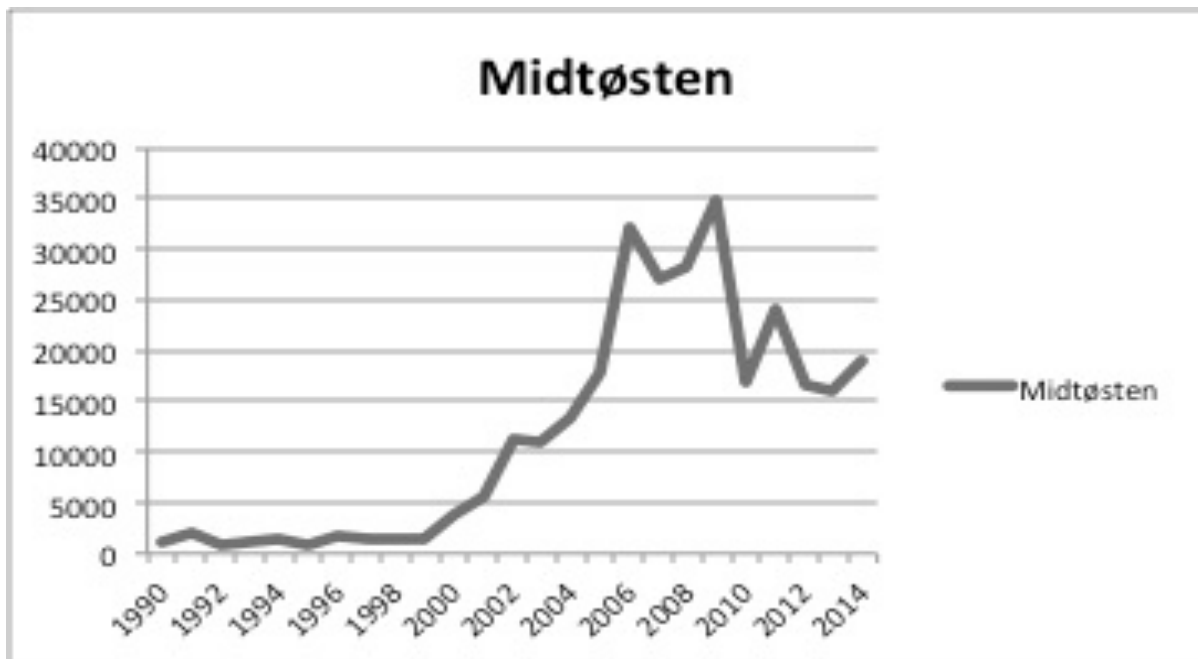
### *1.2.1 Aktualisering*

Tema for oppgåva er framleis aktuelt fordi det skjer stadig nye ting i Egypt. Alle hendingane i Egypt kan koplant saman med fleire tema elevane skal lære på skulen. Demokrati, demokratisering, diktatorregime/autokrati, og dei forskjellige kupp-omgrepa er alle områder elevane er innom i undervisninga. Demokrati er kanskje eit av dei samfunnsfaglege tema som er vanskelegast for folk å få ein generalisert forståing for. Det er etter mi meining eit omgrep av ein statleg tilstand som i vesten blir sett på som den ideelle måten å styre eit land på, men eg trur demokratiet fort blir teke forgitt av dei som er født og oppvaks i eit demokratisk land fordi dei aldri har måtte kjempe for sine demokratiske rettar. Alle elevane i undersøkinga er norskefødde og har aldri opplevd noko som liknar revolusjon eller kupp. Det nærmaste relasjonen dei har til omgrepa er kanskje besteforeldre eller oldeforeldre som har fortalt frå 2.verdskrig og det dei har lært på skulen om den krigen. Når spurt vil nok dei aller fleste av desse seie at demokrati er den beste måten å styre eit land på, men dersom dei skal liste opp kva eit demokrati er vil kanskje fleire ha vanskar med å beskrive funksjonane godt. Her har skulen og samfunnet ei utfordring i høve til å gje innsikt og praktisk dugleik i tillegg den normative haldninga. Stader og tider med kamp for demokratiet kan synleggjere dei utfordringane elevane ikkje ser så klart i sin eige kvardag. Demokratihaldningane blant norske elevar viste seg i 2009 å vere høg. ICCS – studien frå 2009 viste ein gjennomgåande høg støtte blant norske elevar overfor demokratiet og betydninga av demokratiske verdiar, dette underbygger min påstand om at dei fleste vil seie at demokrati er den beste måten å styre eit land på (ICCS, 2009 s.7).

I media står det nesten dagleg om hendingar i Midtøsten. No er desse nyheitene kanskje i større grad om Syria og borgarkrigen der, men fortsatt er Midtøsten generelt noko folk les om. For eksempel vil eit søk på Atekst/Retriver vise at det ligg litt over 91.000 artiklar ute med

tema *Midtøsten* frå norske avisar, 3.496 av dei er, per 17.mai, publisert sidan starten på 2015.

Figur 1 viser kor mange artiklar med tema *Midtøsten* gjeve ut frå 1999 fram til 2014.



Figur 1 Artiklar med tema Midtøsten 1990-2014

Etter starten på den arabiske våren var media fylt av artiklar om hendingane, men som ein ser var det ein rask nedgang. Dette kan vere på grunn av andre hendingar i området som ikkje gav like mykje omtale i media eller kanskje ikkje påverka meir enn eitt eller to land. Ein kan også sjå trenden av ei auke i nyheiter frå Midtøsten etter 2000, dette kan vere på grunn av terroraksjonane i USA 9.11.01, Golfkrigen frå 2003 og tidlegare president i USA, George W. Bush sin ”krig mot terror”. NRK lagar ofte samlesider slik at det skal bli lett for folk å lese om det som føregjekk. Eit søk på NRK sine nettsider med søkeord ”den arabiske våren” gje 1 440 treff på artiklar, nyheitssendingar, radiosendingar og liknande (<http://www.nrk.no/sok/?q=den+arabiske+våren>). Det er likevel fortsatt Egypt som gir flest søkeresultat, og der har NRK i tillegg laga ei samleside (<http://www.nrk.no/emne/revolusjonen-i-egypt-1.7491874>). På denne sida finn ein alle artiklane og nyheitene frå det dei kallar ”Revolusjonen i Egypt” og den består av alt frå tema om demonstrasjonane som starta det heile, overfall, vold og voldtakter under desse demonstrasjonane og det politiske landskapet i landet. Det er også tilrettelagt artiklar og nyheiter frå NRK Super som er vinkla mot barn og som kan vere eit nyttig verktøy i bruk i skulen ([http://nrksuper.no/super/sok/?output=xml\\_no\\_dtd&client=nrksuper&type=NRKSuper&site=super&q=egypt](http://nrksuper.no/super/sok/?output=xml_no_dtd&client=nrksuper&type=NRKSuper&site=super&q=egypt)).

I skulesamanheng er ikkje elevane innom tema Midtøsten før slutten av ungdomsskulen. Av dei lærebøkene eg har lest igjennom, *Kosmos* frå Fagbokforlaget, *Monitor* frå Cappelen Damm og *Underveis* frå Gyldendal, er det berre *Kosmos* som for 10. årstrinn har eit eige kapittel til Midtøsten. Dette kapittelet heiter ”*Midtøsten – eit uroleig område*” og handlar i hovudsak om konflikten mellom Israel og Palestina. Dette føler eg blir eit unyansert bilete på korleis Midtøsten er. Dette spurte eg også elevane eg intervjuar om, kva veit eigentleg norske elevar om Midtøsten? Kjem all kunnskapen og all informasjonen om Midtøsten frå media?

I ei undersøking gjort av Statistisk Sentralbyrå i 2005-2006 fant dei ut av om lag halvparten av dei spurte innvandrarane hadde opplevd diskriminering på eitt eller fleire områder. Undersøkinga presenterer dei ti største gruppene med innvandrarar, likevel er berre 51% av den ikkje-vestlege innvandrarbefolkninga og berre to land frå Midtøsten representert, Irak og Iran. Dermed viser denne undersøkinga kanskje berre toppen av isfjellet når det kjem til diskriminering ovanfor ikkje-vestlege innvandrarar (SSB, 2008). Eg trur her at gjennom auka kunnskap kan denne diskrimineringa minskast.

Gjennom skulen får elevane delta direkte i eit demokrati. Til stadigheit skal elevar velje elevrådsrepresentantar, dei skal stemme over klassereglar og dei kan melde seg inn i ungdomsforum etterkvart som dei blir eldre. Særleg på ungdomstrinna og vidaregåandetrinn er demokrati i større grad eit sentralt tema. På ungdomstrinna kan elevane velje programfag som heiter demokrati i praksis der elevane ”(...) skal elevene arbeide med menneskerettigheter og demokratiforståelse (...)” (UDIR, 2013: Formålet). Tema til denne oppgåva kan dermed også vere aktuelt å arbeide med for elevar som tek dette programfaget, sidan formålet med faget er demokrati og dei demokratiske prosessane. Globaliseringa og det faktum at verda bidreg til at verda blir kopla tettare saman, det trengs da i aukande grad ei forståing for korleis det internasjonale politiske liv fungerer. Det at elevane har kjennskap til forskjellige styresett og korleis desse fungerer vil vere viktig kunnskap vidare i livet, noko som blant anna blir nemnt i den generelle delen av læreplanen: ”*opplæringa må (...) fremje demokrati, nasjonal identitet og internasjonal medvit. Ho skal utvikle samhør med andre folk om menneska sitt felles livsmiljø, slik at vårt land blir eit skapande medlem av verdssamfunnet.*” (UDIR, 2011b s.2) og ”*opplæringa må formidle korleis levkåra stadig er førde framover gjennom generasjonar med prøving og feiling, ved famling og forsøk i det praktiske liv. Det gjeld også sosiale oppfinningar: konstitusjonelle styreformar, kollektive ordningar som fagforeiningar eller lovverk om miljøvern.*” (UDIR, 2011b s.6).



### 1.2.2 Kunnskapsløftet

Da kunnskapsløftet kom i 2006 var alle faga reviderte frå L97. Det førte til at det vart færre og mindre detaljerte mål for kvart årstrinn. Frå den styrande tenkinga frå L97 vart i det i staden overordna kompetansemål, desse måla skulle gje lærarane meir frihet til å endre innhald og arbeidsmåte etter sitt ynskje. Kunnskapsløftet definerer politikk, demokrati og internasjonale forhold slik: *“Politikk og demokrati: Hovudområdet omfattar det politiske systemet på alle nivå og velferdsstaten. Det handlar om dei politiske partia og kva som kan truge demokratiet. I dette hovudområdet blir det òg lagt vekt på samanhengar mellom styreform, rettsstat og menneskerettar. Internasjonale forhold: Hovudområdet omfattar internasjonalt samarbeid, terrorisme, konflikhtar, konfliktløysing og fredsarbeid. Det handlar òg om globalisering, fordeling av ressursar, berekraftig utvikling og Noregs rolle som internasjonal aktør.”* (Kunnskapsløftet, 2006a). Den førre læreplanen for vidaregåande skule var reform94, og her er samfunnsfag, kjend som samfunnskunnskap, delt i tre delar: samfunnskunnskap (2SK), norsk og internasjonal politikk og samfunnskunnskap (3SK-A) og sosiologi, sosialantropologi og samfunnskunnskap (3SK-B). Desse var, i likskap med Politikk, individ og samfunn, valfag for 2. og 3. årstrinn på vidaregåande. Kvart av desse faga har fleire mål, i tillegg har dei hovudmoment for kvart mål elevane skal kunne etter at faget er avslutta (UDIR, 2011a).

Ved val av tema og problemstilling har eg lese gjennom dei forskjellige programfaga for LK06 på vidaregåande skule for å finne utgangspunkt til kva eg kunne undersøke blant elevane. Undersøkinga krav at elevane hadde ein viss kjennskap til tema, i det minste at dei hadde vore innom noko dei kunne relatere til det eg var ute etter. LK06 har ein da programfag som heiter «politikk, individ og samfunn». Formålet for dette programfaget er: *«programfaget politikk, individ og samfunn skal bidra til å utvikle selvstendige individer som bygger opp sitt medborgerskap i møte med verden, kulturer og lærestoff. (...) Programfaget (...) er et allmenndannende fag som skal stimulere til engasjement og demokratisk deltakelse gjennom arbeid med verdi- og samfunnsspørsmål.»* (Kunnskapsløftet, 2006b: Formål). Programfaget politikk, individ og samfunn er eit studiespesialiserande utdanningsprogram innanfor samfunnsfag og økonomi, der fant eg eit underprogramfag som heiter «politikk og menneskerettigheter». I dette faget skal elevane innom tema som «politiske prosessar og institusjonar», «demokrati og medborgarskap», «internasjonale politiske system og aktørar», «internasjonale samarbeidsforhold og konflikhtar» og «menneskerettighetenes verdigrunnlag». Innafor dei forskjellige tema elevane skal gjennom er det forskjellige hovudfokus. Det interessante for min del vart fokus på området «demokrati og medborgarskap»,

«internasjonale system og aktørar» og «internasjonale samarbeidsforhold og konflikhtar» sidan desse tre tema har fokus utanfor Noreg.

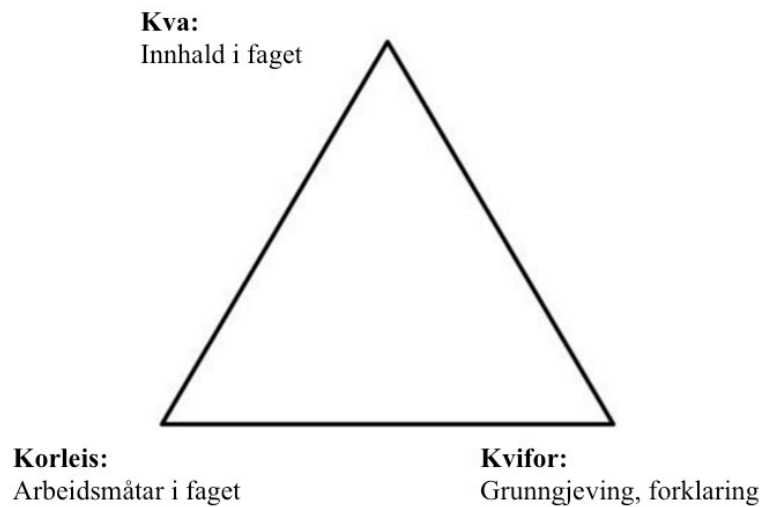
Utanom dei forskjellige tema i «politikk og menneskerettigheter» er det dei grunnleggjande ferdighetane som er viktige for mi oppgåve. For å kunne ha eit fruktbart gruppeintervju var eg avhengig av at elevane klarte å ordlegge seg, reflektere over omgrepa, demokrati og politiske system, og at dei klarte å sjå samanhengar og forskjellar mellom dei forskjellige styresetta. Dette er ferdigheter dei skal ha opparbeidd seg i både samfunnsfag generelt og meir spesifikt gjennom «politikk, individ og samfunn». Det er også ein av dei grunnleggjande ferdighetene som er lista opp i kunnskapsløftet. Under munnlege ferdigheter skal elevane lære seg:

*”å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. (...) mestre ulike språklege handlingar og (...) kunne lytte til andre, gi respons og vere bevisst på mottakaren når han talar. (...) munnlege ferdigheter er ein føresetje for livslang læring og aktiv deltaking i arbeids- og samfunnslivet på ein reflektert og kritisk måte”* (UDIR, 2012 s.8 mi omsetjing til nynorsk).

Det er i tillegg til dette lista opp forskjellige dugleikar som elevane skal utvikle, her skal elevane forstå og vurdere, utforme, kommunisere, og reflektere og vurdere (UDIR, 2012 s.8).

### 1.2.3 Didaktisk relevans

Så kva er egentleg samfunnsfagsdidaktikk? Didaktikk kan ein definere som *”teorien og læren om samt planlægning af og beslutninger vedrørende undervisningens begrundelse, mål og indhold”* (Nielsen, 2004 s.26). Altså handlar didaktikk om korleis ein skal planlegge og grunnge undervisninga sitt mål og innhald. Nielsen (2004) skriv også at det sentrale didaktiske spørsmål er: *”hvad er det, der er væsentligt at lære og derfor at undervise i, og hvorfor?”* (Nielsen, 2004 s.26). Samfunnsfagsdidaktikken vil dermed handle om korleis ein skal planlegge og undervise i samfunnsfag og korleis ein skal velje ut tema til dei forskjellige undervisningane. Ofte blir desse didaktiske spørsmåla illustrert gjennom den didaktiske trekanten.



Figur 2 Didaktisk trekant

Den består av dei tre spørsmåla: kva, korleis og kvifor. *Kva* handlar om kva faget bør innehalde, eller faktisk inneheld, av kunnskap, haldningar og ferdigheiter. *Korleis* handlar om undervisninga i faget og korleis det bør være eller faktisk går føre seg. *Kvifor* handlar om kvifor innhaldet og arbeidsmåtene er, og bør vere, slik dei er. Innanfor didaktikken bør problemstillingane ein møter i høve til undervisninga både vere normativt og analytisk vinkla. Ein må vere oppteke av korleis den bør vere og kvifor den bør vere slik den er, og ein må undersøke korleis faget faktisk er. Dei same problemstillingane ein møter i undervisninga i for eksempel norsk eller matematikk vil ein nødvendigvis ikkje møte i samfunnsfaget (Børhaug, Christophersen & Aarre, 2008 s.30-31).

I samfunnsfagsdidaktikk er kanskje det mest sentrale spørsmålet kva arbeidsmåtar ein brukar, kva ein kan bruke og korleis ein brukar det. Er det pugging som dominerer? Er det lærebok eller er samfunnet den viktigaste kjelda til læring? Får elevane delta aktivt i undervisninga? Det er ikkje berre dei pedagogiske spørsmåla som er viktige innanfor den fagdidaktiske disiplinen, ein må også kunne gje faglege grunngjevingar for dei didaktiske spørsmåla i undervisninga (Børhaug et al. 2008 s.32-33). I evalueringa av samfunnsfaget i R97 opplevde over 60% dei spurte elevane på grunnskulen at læreboklesing og lærarundervisning var dei to mest brukte arbeidsformane i undervisninga, derimot vart dei elevaktive arbeidsformane lite brukt (Børhaug et al,2008 s.48). Børhaug et al. (2008) skriv at eit av dei kanskje viktigaste spørsmåla ein kan stille seg innanfor fagdidaktikken er om undervisningsmetodane gjer elevane til kompetente og kritiske samfunnsborgarar, og om

elevane utviklar handlingskompetanse, passiv eller aktiv deltaking, og kritisk deltaking (Børhaug et al. 2008 s.33).

Korleis er så denne oppgåva nyttig i høve til den didaktiske relevansen innanfor samfunnsfaget? Eg meiner denne oppgåva og dette tema er ein fin kombinasjon for elevar på vidaregåande skule å arbeide praktisk med. Som tema er både Midtøsten og Egypt interessant og det er mykje informasjon tilgjengeleg i bøker og på internett. Her kan ein både sjå på dei lange historiske trekka, og korleis situasjonen har utarta seg i nyare tid. Ein treng ikkje nødvendigvis arbeide med desse tema berre i samfunnsfaget, her kan ein trekkje inn tverrfagleg undervisning med både samfunnsfag, historie, geografi og RLE/religion og etikk. Når ein i tillegg trekkjer inn dei forskjellige omgrepa, er det nyttig for elevane å vite om konkrete hendingar dei kan knytte til teorien. Omgrep som demokrati og demokratisering kan for elevane vere nyttig å faktisk diskutere i grupper for å kome fram til ei felles forståing på kva det er. Ved at dei kan arbeide i grupper vil ein også i ettertid kunne diskutere med elevane om dei faktisk var demokratiske innad, om ein elev styrte eller om dei saman kom fram til ein einigheit.

### **1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål**

#### *1.3.1 Problemstilling*

Kva forstår norske elevar i vidaregåande skule av det som har skjedd i det politiske landskapet i Egypt i høve til omgrepa kupp, demokrati og demokratisering aktualisert av hendingar under den arabiske våren? Korleis syn og forståing har norske elevar for Midtøsten som eit politisk og geografisk område?

#### *1.3.2 Forskingsspørsmål*

1. Korleis forstår elevane det geografiske området Midtøsten (for eksempel plassere land og kven som styrer/har styrt land)?
2. Korleis forstår elevane dei demokratiske tilhøva i Egypt?
3. Korleis forstår elevane demokratiutviklinga i Egypt i høve til kupp-omgrepet?
  - a. Skil elevane mellom omgrepa ”militærkupp”, ”statskupp” og ”demokratisk kupp”
  - b. Korleis forstår elevane kupp-omgrepa i høve til demokratisering under den arabiske våren?

## 1.4 Presisering og oppbygging

### 1.4.1 Presisering av omgrep

Omgrepa som er teke i bruk denne oppgåva er tett knytt opp mot kvarandre. Omgrepa ”statskupp” og ”militærkupp” er enkelt forklart ei form for statsending. Statskupp går ut på at nokon innad i styresmaktene avsett nasjonalforsamlinga, mens militærkupp går ut på at militæret overtek makta i landet. Med omgrepet ”demokratisk kupp” har eg prøvd å brukt dei kjeldene eg har funne for å prøve å definere det best mogleg. Dette er eit omgrep som vart lansert sommaren 2013 av NUPI-forskar Henrik Thune for å prøve å skildre det som skjedde i Egypt den sommaren. Når ei søker på *demokratisk kupp* på Atekst/Retriver får ein opp 83 treff frå norsk presse etter juni 2013, til samanlikning får ein 3.881 treff på *militærkupp* og 2.137 treff på *statskupp*. Eit demokratisk kupp kan enklast forklarast som eit kupp av folket, eller med sterk folkeleg oppslutning, utan at det kvalifiserer som ein revolusjon. Vidare i oppgåva trekk eg og inn omgrepa ”demokrati”, ”demokratisering” og ”revolusjon”. Revolusjon har eg teke med fordi det kan vere vanskeleg å skilje det frå demokratisk kupp, særleg definisjonen av demokratisk kupp presentert her. Revolusjon kan forklarast som ei rask, ofte voldeleg endring av styresettet i eit land, men det kan og nyttast om både politiske, sosiale og økonomiske omveltingar, og nyskapande oppfinningar.

Demokrati og demokratisering er dei mest omfattande omgrepa som er brukt i denne oppgåva. Det er også dei omgrepa eg trudde elevane hadde best kjennskap til og kunne diskutere best. Den eine forklaringa eg fekk frå dei, og den kortaste forklaringa eg har, er at demokrati er ein styreform der fleirtalet tek avgjersler. Demokrati er mykje meir komplekst enn som så, men dette er kanskje kjernen i omgrepet. Demokratisering kan dermed best forklarast som ein prosess for å oppnå den demokratiske styreforma. Denne prosessen er forskjellig frå land til land og den kan ikkje påtvingast gjennom kupp eller humanitær intervensjon frå andre land.

Alle omgrepa som er presenterte her blir nærmare analysert i teorikapittelet.

### 1.4.2 Oppbygging av oppgåva

Denne oppgåva består av 5 kapittel. I innleiinga gjer eg greie for grunnlaget for å skrive oppgåva, mi problemstilling og kva relevans den har. I kapittel to, teorikapittelet, skriv eg om den aktuelle teorien for oppgåva, greier ut om nøkkelomgrepa ”statskupp”, ”militærkupp”, ”demokratisk kupp”, ”demokrati” og ”demokratisering” og om demokratiet si stilling i Midtøsten og Egypt. Kapittel 3 er metodekapittelet som handlar om mitt vitskaplege

perspektiv og kva metode eg har valt å bruke og kvifor valet falt på den metoden. Kapittel 4 er ei blanding av empiri, analyse og drøfting. Det er inndelt i forskingsspørsmåla og her prøver eg å greie ut om kvart enkelt. Kapittel 5 er oppsummeringskapittelet, her prøver eg å samle trådande og sjå framover på mogleg vidare forskning.

## 2. Teori

### 2.1 Refleksjon over teori

Problemstillinga for denne oppgåva er som tidlegare nemnt : ”Kva forstår norske elevar i vidaregåande skule av det som har skjedd i det politiske landskapet i Egypt i høve til omgrepa kupp, demokrati og demokratisering aktualisert av hendingar under den arabiske våren? Korleis syn og forståing har norske elevar for Midtøsten som eit politisk og geografisk område?”. Denne problemstillinga er det fleire måtar å angripe på. For det fyrste er det vanskeleg å måle forståing eller forståingsnivået til eit individ. Ein kan prøve å måle dette gjennom kor god omgrepskunnskap ein elev har, eller om eleven kan bruke omgrepa og kunnskapen på ein naturleg måte, men kvaliteten på denne kunnskapen er det i hovudsak opp til den som skal vurdere å måle. Det tilseier at kunnskapen ikkje kan målast objektivt, men heller subjektivt. Det kan da diskuteras om vurderinga i det heile tatt er god nok til å kunne gje eit godt svar på om forståinga til eleven er god eller dårleg. For å prøve å gje ei god vurdering kan det vere nyttig å ha fleire kjelder samtidig. I denne oppgåva er det brukt gruppeintervju nettopp for å gjere dette. Endra elevane sitt syn i løpet av intervjuet meinte dei kanskje sjølv at si eiga forståing ikkje var god nok, eller at dei ikkje hadde god nok forkunnskap til å kunne gjere seg opp ei meining om tema. For å kunne skape ei forståing av det politiske landskapet i Egypt i samanheng med dei forskjellige omgrepa presentert her krev det også at elevane har ein viss forkunnskap om Midtøsten og Egypt, om forskjellige politiske tradisjonar, om stat, militær og demokrati. Gjennom å sette omgrepa i ein kontekst er det her forsøkt å måle forståinga gjennom eksisterande kunnskap.

Denne oppgåva har ein kvalitativ innfallsvinkel og det er hovudsakeleg brukt gruppeintervju som metode. Ved å endre noko på problemstillinga kunne ein også brukt dette tema i ein kvantitativ undersøking på ei større gruppe elevar, men da kan ein ikkje leggje like stor vekt på *forståing* som det er gjort her. Forståinga til eit individ kan vere vanskeleg å måle i ein kvantitativ undersøking fordi det krev ofte ei forklaring for å undersøke denne forståinga. Hadde det derimot vore ei oppgåve som berre hadde vektlagt kunnskapsmåling i staden for forståing hadde for eksempel ei spørjeundersøking vore nyttig.

### 2.2 Teoretiske nøkkelomgrep

Johannessen et al. (2011) skriv at nøkkelomgrep er dei omgrepa som er aktuelle å bruke for dei fenomena som skal undersøkast og at dei forskjellige nøkkelomgrepa blir endra ettersom

kva fagleg tradisjon undersøkinga har knytt seg til. Dei nøkkelomgrepa som blir valt må også grundig definerast og presiserast for å unngå misforståingar (Johannessen et al. 2011 s.60). Det er i tillegg viktig å ha klart for seg kva ein meiner og i vitskaplege samanhengar er definisjonar og omgrep viktige verktøy for å unngå misforståingar (Thurén, 2009 s.18-19). Ut i frå mi problemstilling valte eg å bruke omgrepa ”statskupp”, ”militærkupp” og ”demokrati”, men eg er også innom omgrepet ”revolusjon” i intervjuet derfor er dette omgrepet også inkludert her. Alle desse omgrepa blir nærmare utbrodert seinare i dette kapittelet.

### *2.2.1 Identifisering av nøkkelomgrep*

Det fyrste ein må gjere i denne prosessen er å plukke ut dei omgrepa som er relevante å bruke i den aktuelle forskinga. Det er ikkje nødvendig å bruke veldig mange omgrep, men nokre få nøkkelomgrep må ein likevel finne slik at ein har ein klar idé om kva ein leiter etter. Det vil variere kva nøkkelomgrep ein vel å bruke og det vil hovudsakeleg knytte seg til kva slags fagleg tradisjon ein assosierer seg med. Når ein har valt dei nøkkelomgrepa ein vil bruke er det vanleg å grunnje det valet. Forskaren må forsvare kvifor det er akkurat dei omgrepa han eller ho vil bruke og denne grunnjevinga vil vere med på å underbygge pålitelegheita og relevansen til oppgåva. Eit spesifikt omgrep kan bety fleire ting, eller assosierast med fleire forskjellige ting. Dermed er det viktig å definere nøkkelomgrepa slik at det ikkje kan oppstå misforståingar omkring det. Denne definisjonen er med på å klargjere og avgrense betydninga og kva som særprege omgrepet. Hovudsakeleg er det problemstillinga som er med på å identifisere nøkkelomgrep, men også litteraturen kan bidra med det gjennom å lese og å ta i bruk den som eit verktøy for notater og samandrag (Johannessen et al. 2011 s.60-62).

Eit hjelpemiddel når det kjem til identifiseringa av nøkkelomgrep og definisjonen av omgrepa er ordbøker og leksikon. I denne oppgåva har eg hovudsakeleg teke i bruk Østerud (Red.) sitt statsvitskapelege leksikon som kom i 2007 og det Store norske leksikon (<http://snl.no>) på internett. Også innanfor kvart enkelt forskingsområde er det forskjellige definisjonar på dei forskjellige omgrepa. Noko av det som er gjort i denne oppgåva er å finne den definisjonen som passar best for denne oppgåva og prøvd å halde det til den eine, avgrensa definisjonen (Johannessen et al. 2011 s.61-62).



## 2.3 Demokrati i Midtøsten

### 2.3.1 *Midtøsten*

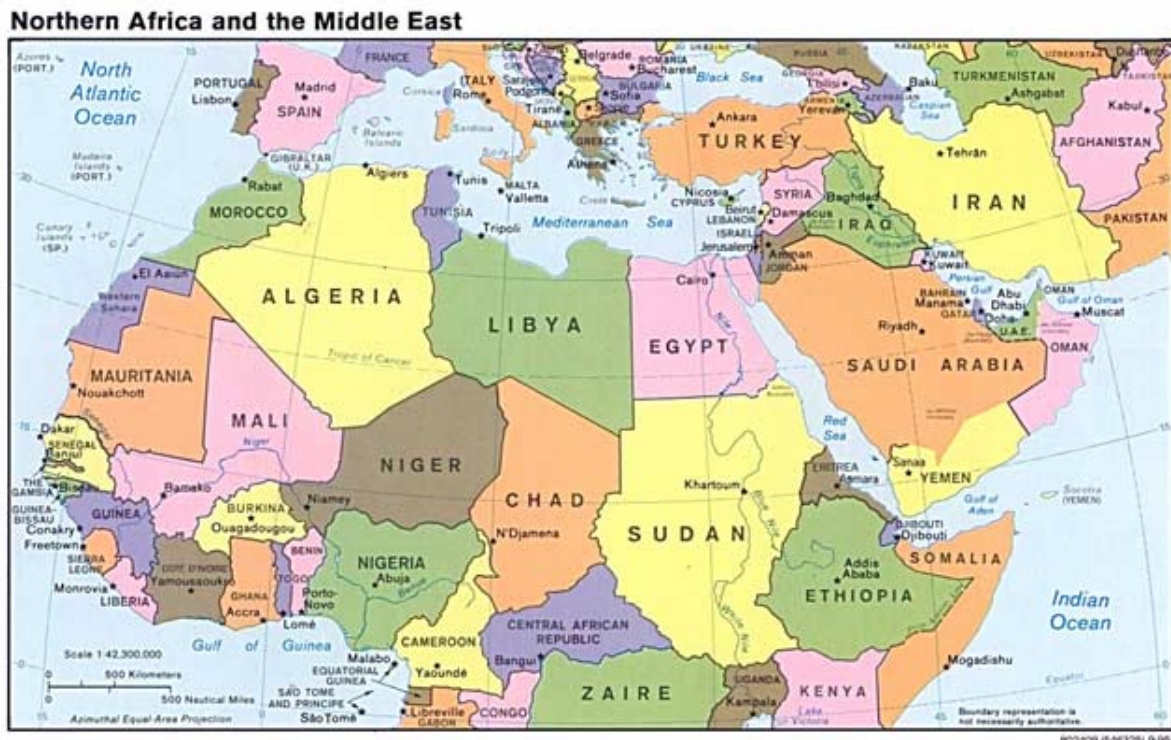
Kva reknar ein egentleg som *Midtøsten*? Dette er eit av spørsmåla i denne undersøkinga, og eg skal prøve å gje ei avgrensing til dette geografiske området. Kontinent er enkelt å avgrense, ofte har dei klare grenser i form av hav, eller fjell. Verdsdelane er enkelt avgrensa slik. Avgrensing av eit område innad i ein eller fleire verdsdelar, eller kontinent kan derimot vere litt vanskelegare og *Midtøsten* er kanskje det beste eksempelet på eit slikt område. I ei slik avgrensing må ein også ha klart for seg kriteria for denne avgrensinga. Om det er religion, språk, kultur, identitet eller liknande som avgjer, eller om ein vel andre kriterier må ein kunne grunngje dei. Her skal eg trekke fram definisjonar frå to ulike bøker og samanlikne dei for å prøve å finne ein god avgrensing på *Midtøsten*.

Selvik & Stenslie (2007) skriv at ”*Midtøsten*” er eit eurosentrisk omgrep som i utgangspunktet blir knytt til amerikanaren Alfred Thayer Mahan. Han brukte omgrepet i ein artikkel i 1902 der han refererte til ”*Midtøsten*” som området mellom det tyrkiskdominerte osmanriket, ”den nære Austen”, og den britiske kolonien India, ”den fjerne Austen”. ”*Midtøsten*” var dermed fyrst og fremst viktig for britane på grunn av regionen sin funksjon som bindeledd i sjøvegen til India og ”den fjerne Austen”. Omgrepet vart ikkje teke i bruk utanfor vesten før 1950-åra da både presidenten i Egypt, Nasser, og statsministeren i Iran, Mossadegh, tok det i bruk (Selvik & Stenslie, 2007 s.11-12). Som ei geografisk avgrensing brukar Selvik og Stenslie det som på arabisk heiter *mashrek* og *maghreb*. Dette blir på norsk: *Midtøsten* og Nord-Afrika. Her fungerer Iran som ei austleg grense og Tyrkia som ei nordleg, i tillegg til alle landa på den arabiske halvøya og Egypt, Tunisia, Algerie, Marokko og Libya. Dessutan inkluderer dei Israel i denne avgrensinga, Israel som skil seg ut i området ved å vere eit vestleg retta land, med ein majoritet av jødar og hebraisk som språk. Til tross for at Iran og Tyrkia i denne avgrensinga er inkludert argumenterer Selvik & Stenslie (2007) for at dei kan ekskluderast. Iranarar ser i større grad på seg sjølv om persearar framfor arabarar, og mange tyrkarar ser på seg sjølv som europearar. Tyrkia har i tillegg vore medlem av NATO i ei årrekke og søker EU-medlemskap (Selvik & Stenslie, 2007 s.12). Denne avgrensinga samanfattast hovudsakeleg med felles historie og religion. For eksempel låg nesten heile området under tyrkisk/osmansk kontroll i fleire hundre år og dei aller fleste landa har islam som den største religionen.

Ei anna presisering finn vi i Held (2006) som skriv at det er ein einighet blant akademikarar at i vid definisjon strekkjer *Midtøsten* seg frå det nordaustlege Afrika heilt til

det sørlege Asia, mens når det gjeld den snevre definisjonen er grensene til Midtøsten langs den vestlege grensa til Egypt, den austlege grensa til Iran, frå Svartehavet til det arabiske hav. Dermed kan ein sjå at den vide definisjon til Held (2006) er lik definisjonen til Selvik & Stenslie (2007), mens Selvik & Stenslie (2007) ikkje nemner den snevre definisjonen i sin tekst. Held (2006) har også med ei forklaring på omgrepet ”Midtøsten”, i tillegg til å nemne artikkelen til Mahan i 1902 blir det også nemnt at omgrepa ”den nære Austen”, eller ”Austen” naturlegvis måtte vere produsert i eit av dei vestlege landa. Dette er også ein av grunnane til at omgrepet ”Midtøsten” ikkje vart teke i bruk utanfor vesten før det hadde gått om lag 50 år, omgrepet var ikkje naturleg for andre å ta det i bruk (Held, 2006 s.7-8). Korkje Held (2006) eller Selvik & Stenslie (2007) forklarar mykje meir omkring kvifor Midtøsten reknast som det området presentert her.

Held (2006) nemner kort at dei fleste landa har religion, kultur og historie til felles, men det er også fleire ting som skil dei. Blant anna har landa på og rundt den arabiske halvøy i større grad relasjonar til Tyrkia og Iran enn landa i Nord-Afrika, særleg vest for Nilen, som tradisjonelt har i større grad vorte påverka av kvarandre og av dei tidlegare kolonimaktene framfor landa aust for Egypt (Held, 2006 s.10). Dermed får vi eit nytt aspekt inn i avgrensinga: historie, religion, kultur og relasjonar. Ved å bruke relasjonar som eit skilje underbyggjer dette avgrensinga mellom *mashrek* og *maghreb*. Der for eksempel landa i mashrek i større grad samarbeider med kvarandre enn med land i maghreb.



Figur 3 Kart over Midtøsten og Nord Afrika

Avgrensinga som er brukt i denne oppgåva er den vide definisjonen av Midtøsten slik Held (2006) og Selvik & Stenslie (2007) brukar den. Elevane fekk prøve å avgrense området med dette kartet liggjande framfor dei.

### *2.3.2 Demokrati i Midtøsten*

Da Selvik og Stenslie (2007) publiserte si bok om Midtøsten sine statar og styresett i 2007 og slik situasjonen er i dag, står ikkje demokratiet veldig sterkt i dagens Midtøsten. Det er fortsatt dei arabiske landa som scorar dårlegast når det kjem til levekårsundersøkingar og demokratiundersøkingar. Dette har dei bekrefta frå UNDP si undersøking frå 2002 (Selvik & Stenslie, 2007 s.210). I den nyare rapporten frå UNDP, datert 2011, visar dei til ein graf over ”Arab Democracy Index indicators, 2008 & 2009”. I denne grafen ser ein for det fyrste ei auke i makt hjå offentlege institusjonar og ei auke i det dei kallar ”rule of law” som viser til at nasjonen skal styrast ut i frå lovverket og ikkje av enkeltindivid som hevar seg over loven. Grafen viser for det andre ein betydeleg nedgang i både respekt for rettigheit og frihet, og for like rettighetar for alle. I november 2014 kom ein nyare rapport frå ”Arab Democracy Index”, nr. 4 i rekka, som viser ei sakte betring av demokratiet i nokre av dei landa som var påverka av den arabiske våren. Totalt er det ni land Arab Reform Initiativ undersøker og av desse hadde Algerie, Tunisia, Jordan, Palestina og Egypt ei betring, mens Bahrain, Libanon, Marokko og Kuwait har hatt ei negativ utvikling (Arab reform initiativ, 2014 og UNDP, 2011). Denne rapporten er berre tilgjengeleg på arabisk og derfor er det referert til oppsummeringa her.

I 2003 var dei fleste statane i Midtøsten fortsatt autokrati, men dei fleste var ikkje totalitære autokrati. Av Møller & Skaaning blir eit land berre definert som autokrati dersom ikkje frie val kan gjennomførast. Det vil seie at landet ikkje oppnår lågaste trinn på deira nivåinndeling av demokrati (Møller & Skaaning, 2013 s.146). Leiarane i blant anna Jordan, Egypt og Libanon har ikkje prøvd å skape eit politisk samfunn, men har i staden skapat eit tydeleg skilje mellom stat og samfunn. På den måten har dei klart å skape eit samfunn der det er rom for ein konkurransedyktig politikk og dei har prøvd å demme opp for islamistiske organisasjonar. Innanfor visse grenser har konkurrerande organisasjonar og grupper fått lov til å gjennomføre organisatorisk arbeid og på den måten har samfunnet bestått av organisasjonar, både religiøse og sekulære, folk kunne halde seg til og som har bidrege til at det styrande partiet har fått større handlingsrom. I tillegg har desse landa måtte halde ein stabil økonomisk vekst for å unngå at økonomien skulle bli styrt av ein ikkje-statleg organisasjon, bedrift eller

parti. I dei to siste tiåra har det vore ein overgang vekk frå, også tilbake til, autoritære regimer. Dei liberale autokratia i Midtøsten har vist seg å vere meir varige og slitesterke enn tidlegare trudd. Ein kombinasjon av kontrollerte val og kontroll av politiske parti og ein selektiv undertrykking av folk, i blant anna Egypt, Jordan og Marokko, har vore ein overlevingsstrategi for dei styrande regimane. Liberale autokrati kan også oppnå ein tilstand av stabilitet, men over tid krev deira overleving større utgifter og offer enn mange kanskje har råd til. Sidan dei ikkje har eit motstandsdyktig politisk samfunn kan desse regimane legge til rette for at den einaste opposisjonen dei har er islamistiske parti. Dette bidreg til at dei demokratiske og sekulære partia må velje mellom det autokratiske regimet eller dei islamistiske organisasjonane (Brumberg, 2003 s.35-40). Ved at nokre av desse landa har ein konkurransedyktig politikk med rom for val kan det argumenterast for at dei kvalifiserer til det lågaste nivået til demokrati, noko som faktisk ikkje gjer desse landa til autokrati, men heller minimalistiske demokrati (Møller & Skaaning, 2013 s.144).

Leiarane i Jordan, Marokko og Egypt har hatt som tradisjon å bruke kulturell, ideologisk og religiøs ueinighet som grunnlag for å splitte opposisjonen. Samtidig har dei brukt si makt som beskyttar av religionen til å innskrenke dei religiøse institusjonane sin påverknad overfor andre politiske krefter. I Egypt og Jordan var det ei periode ein tendens til ”avliberalisering”. Noko av grunnlaget kan vere den auka påverknaden til dei populistiske islamistiske partia og organisasjonane. Dei forskjellige landa har ulike måtar å handtere islamiseringa på. Nokre av landa har tillatt islamistiske parti som igjen har bidrege til at dei islamistiske partia har lagt vekk vold, ha ein openheit mot samfunnet og kanskje viktigast av alt for regimet; dei må følge lovar og reglar satt av regimet (Brumberg, 2003 s.41-44).

Mange vil nok argumentere for at det berre er eit formelt liberalt demokrati i Midtøsten, Israel, men andre igjen argumenterer for at det eksisterer fleire. Med forskjellige definisjonar av demokrati er det også forskjellige meiningar om eit land er demokratisk eller ikkje, eller om det i det heile er på veg mot eit demokrati. Det betyr at nokre er meir optimistiske i høve til demokrati i Midtøsten enn andre (Schnabel, 2003 s.5). Det er, i følge Schnabel, mogleg å få demokrati til å fungere i regionen, men det er fleire hindringar på vegen dit: islamsk fundamentalisme, negativt syn på verdsmakta, Israel-Palestina konflikten, ei lang historie prega av vold, og kollisjon mellom vestlege og lokale verdier. Til tross for at vi kan sjå tilfelle av politisk endring i fleire land i Midtøsten er det eit fåtal av dei som bevege seg mot eit demokrati som tek vare på og som styrker konstitusjonelle ordningar og politiske praksisar (Schnabel, 2003 s.3-4). Samtidig meiner Amin Saikal at eit vestleg liberalt demokrati kanskje ikkje passar for mange av landa i Midtøsten. Snarare tvert imot har fleire leiarar brukt den

vestlege modellen til å lage eit falskt demokrati som i realiteten er eit autoritært regime (Schnabel, 2003 s.16).

Som tidlegare nemnt er det grundig dokumentert at demokratiet står svakt i dagens Midtøsten. Moglegheita for demokratisering er der, men da må ein også gå ut i frå at det eksisterer aktørar med vilje og evne til å drive fram ein slik prosess. Sjølv om det er ei populær framstilling at Midtøsten er dei autoritære regimer sin siste skanse er ikkje dette korrekt. Demokratiet står tilsvarande svakt i Russland, og i fleire asiatiske land. Demokratiinitiativ nedanfrå krev ein politisk bevissthet i befolkninga og fleire meiner ein slik bevissthet ikkje eksisterer i dei arabiske landa. Orsaka skal vere at innbyggjarane er ”predisponert” for autoritære styresett, i tillegg blir islam trekt fram som eit hinder for demokrati. Arabisk-islamsk kultur er likevel ikkje framand for demokratiske tendensar. Eit av eksempla er prinsippet om konsultasjon og konsensus i islam, desse anviser herskaren om å rådføre seg med sine undersåtter og bygge ein einigheit før han tek ei avgjerd (Selvik & Stenslie, 2007 s.210-215).

Den teknologiske bevisstheten kan vere med på å auke befolkninga sin politiske bevisstheit i Midtøsten. Gjennom dagens raske spreing av informasjon via internett og tv-stasjonar har Midtøsten for lengst vorte ein del av det Marshall McLuhan refererte til som ”den globale landsby” (Selvik & Stenslie, 2007 s.216.) Dette kan vere eit av grunnlaga for at den arabiske våren oppstod, tilgang til sosiale media og enkel deling av hendinga gjennom desse. Samtidig viser ei rekkje opinionsundersøkingar at det er eit voksande ynskje om demokrati i Midtøsten. Mest positivt innstilt var dei spurte i Tyrkia, Jordan, Egypt, Libanon og Marokko, mens dei var minst positive i Saudi-Arabia og Jemen. Jean Leca argumenterer for at demokratisering avhenger av to forhold: det eine er populisme, det andre er konstitusjonalisme. Leca hevder at islamistane spelar ei viktig rolle med tanke på populisme. Spørsmålet blir da om islamistane klarer overgangen frå populisme til konstitusjonalisme. Han spør seg om dei vil legge ned våpna, akseptere likskap for loven og eventuelt finne seg i å bli stemt ut ved neste val. Dei erfaringane vi har frå Midtøsten er at i dei tilfella kor islamistane har fått delta i val og vunne, har det vore militæret – ikkje islamistane – som har kuppet makta (Selvik & Stenslie, 2007 s.217-218). Det var også dette såg vi nå i Egypt i 2013.

### *2.3.3 Demokrati i Egypt*

Egypt er eit eksempel på det Daniel Brumberg kallar ”liberaliserte autokrati” i Midtøsten. I følgje Brumberg blir slike regimer kjenneteikna ved at dei blander autoritært styresett med

pluralisme. Dei er liberale i betydninga av å støtte ein viss openheit i sivilsamfunnet, pressa og i valsystemet, men samtidig brukar dei sin maktposisjon til å oppretthalde politisk kontroll (Selvik & Stenslie, 2007 s.145). Eit sivilt samfunn blir av Østerud (2007) kategorisert som ein samlebetegnelse for dei gruppene, foreiningane og organisasjonane som er mellom og uavhengig av privatsfæren og staten i eit demokratisk samfunn. Dersom dette er kriteriet for eit sivilt samfunn kan ein argumentere for at det ikkje kan eksistere utan ein politisk autoritet (Østerud, 2007 s.258-259). Dei liberaliserte autokratiane har det fortrinnet at dei kan spele ulike politiske grupper og organisasjonar opp mot kvarandre og sjølv balansere mellom dei ulike gruppene. På grunn av denne fleksibiliteten treng ikkje dei liberaliserte autokratia å berre tolerere islamistiske rørsler, dei kan også integrere dei i statsapparatet. Samtidig har denne ideologiske fleksibiliteten bidrege til forvirring. Mubarak overtok ein blanda ideologisk arv frå sine forgjengarar: antiimperialisme, sosialisme og ”sekularisme” frå Nasser og markedsliberalisme, islam og fredsavtale med Israel frå Sadat. Forholdet mellom nokre av desse ideologiane er gjensidig utelukkande og når Mubarak overtok hadde ikkje han ein klar ideologi eller politikk (Selvik & Stenslie, 2007 s.145-147).

Mubarak prøvde etter maktovertakinga å auke oppslutninga til regimet gjennom politisk liberalisering. Dette gav, for det fyrste, det muslimske brorskapet rom for å organisere seg og, for det andre, ein auka popularitet ovanfor det muslimske brorskapet. Dei kritiserte blant anna fredsavtala med Israel, dei håna alliansen med USA, fordømte mangelen på politisk fridom og kritiserte korrupsjonen i statsapparatet. Denne liberaliseringa Mubarak snakka om viste seg mot slutten av 1980-åra å vere tomt snakk. Det verka heller som at hans einaste visjon var politisk stabilitet, men i møte med dei islamistiske organisasjonane hadde ikkje Mubarak nokon slagkraftig ideologi (Selvik & Stenslie, 2007 s.147-149). Det var kanskje også dette som var problemet under valet i 2012 der det muslimske brorskapet gjekk av med sigeren mot NDP, det tidlegare partiet til Mubarak. Det muslimske brorskapet har heile tida presentert ein tydeleg ideologi og vore klar på kor dei står og holdningane deira. Samtidig har dei oppfordra til deltaking blant folket og på den måten kanskje auka oppslutninga rundt dei.

Sidan 1967 har Egypt, men unntak av fem månader, vore i ”unntakstilstand” der regimet har hatt moglegheit til å dømme folk utan rettssak og dei har forbode demonstrasjonar. Dette har bidrege til å auke presidenten sin makt. Tidlegare vart Egypt ofte trekt fram som ein kandidat for framtidige politiske reformer. Landet hadde ei stabil økonomisk vekst, fleire ikkje-statelege organisasjonar og eit fleirpartisystem. Alt peika mot ei demokratisk framtid. Mubarak sjølv uttalte at Egypt hadde ”all slags demokrati”, men nivået for deltaking og mangfald vart mindre etter Mubarak overtok som president. I utgangspunktet ville Mubarak

fortsetje med Sadat sin plan om å innføre demokrati i doser. Politiske fangar vart frigjort og pressen fekk kome med kritikk ovanfor regjeringa. I det følgjande valet hadde opposisjonen 20% større oppslutning, det vart fleire og fleire ikkje-statlege organisasjonar, nyheitsbyråa mogleggjorde offentleg debatt, kritikk og protestar. Dette snudde brått på slutten av 1980-åra og dei bevegde seg mot ein avliberalisering av landet (Brownlee, 2003 s.48-49).

Til tross for ei betring på slutten av 90-talet der Egypt gav amnesti til islamistiske aktivistar som satt fengsla har dei gått til angrep på fleire menneskerettighets- og pro-demokratiske organisasjonar. Det har vore to kjenneteikn på hendingar mot liberalisering av land i Midtøsten. For det fyrste har all liberalisering vore styrt ovan frå, av dei forskjellige regimane, slik at dei alltid har hatt full kontroll over folket. I Egypt lagde dei nasjonale avtaler som snevra inn opposisjonen sin moglegheit for aktivitet. På den måten kunne den sitjande regjeringa halde kontroll på dei politiske programma, dei politiske partia og møta deira. For det andre har demokratiseringa vorte satt opp mot problemet med styrkinga av islamistiske grupper. Dilemmaet har vore om demokratisering kan føre til ei oppblomstring av islamistiske organisasjonar, eller om det kan føre til demokrati. Sidan starten på 90-talet har det vore ei aukande oppslutning rundt dei islamistiske partia, dette har ført til at dei meir moderate partia i fleire av landa har starta å samarbeide for å prøve å demme opp for islamistiske parti (Solingen, 2003 s.46-49).

Leiarane i Egypt har tidlegare ikkje ville støtta opp om eller promotere eit islamistisk parti for det fyrste på grunn av frykt for radikalisering, og for det andre på grunn av frykt for at eit liberalt islamistisk parti skal alliere seg med andre, sekulære parti, og underminere regimet sin skjøre balansegang (Brumberg, 2003 s.42). Til dette meiner Brownlee (2003) at dei ikkje hadde noko å frykte, særleg ikkje når det kom til det muslimske brorskapet. Han meinte at i eit rettferdig val ville dei ikkje få meir enn 15% av stemmane i nasjonalforsamling, og at det krev mykje meir enn det for å få velje president (Brownlee, 2003 s.54). Dette viste seg ti år etter å ikkje stemme, når det muslimske brorskapet endeleg fekk delta i eit demokratisk val vant dei.

## **2.4 Demokrati**

*”Rent formelt kan det sies at demokratiet er en metode for gruppebeslutninger, kjennetegnet ved at beslutningene skal avledes av gruppe-medlemmens preferanser på en slik måte at hvert medlem teller likt” (Østerud, 2007 s.177)*

Det overordna demokratiomgrepet er likt for alle demokratisyn; demokrati er eit politisk omgrep som i hovudsak handlar om kollektivt bindande avgjersler som omhandlar regler og retningslinjer for ei gruppe, ei foreining eller eit samfunn og der avgjerdsprosessen skjer gjennom folkesuverenitetsprinsippet eller gjennom politisk likskap (Jacobsen og Kelstrup, 1999 s.159).

Demokrati som styreform betyr folkestyre og sidan det fyrste demokratiet oppstod har spørsmålet vore om kven eigentleg folket som skulle styre var. Robert A. Dahl nemner seks forskjellige kriterier som må vere oppfylte for at ein stat og eit styresett skal kjenneteiknast som demokratisk. Det fyrste er at dei som styrer må vere valt av folket, for det andre må desse vala vere frie, rettferdige og skje regelmessig, på den måten blir ikkje dei som er valt sitjande med makta livet ut. For det tredje må innbyggjarane ha yringsfridom og samtidig ikkje trenge å frykte fengsel eller liknande dersom dei uttrykker si meining. Det fjerde punktet er moglegheita til informasjon frå fleire kjelder, i tillegg må desse kjeldene til informasjon vere beskytta mot påverking frå staten. Det femte punktet Dahl nemner er frihet for sjølvstendige organisasjonar, dei har rett til å stå utanfor dei politiske partia og formidle informasjon til folket. Det siste punktet er statsborgarskap, vaksne som har oppheldt seg lenge i eit land har rett til å bli inkludert i samfunnet (Dahl, 2000 s.85-86). Noko av det som er viktig å forstå innanfor omgrepet demokrati er at det ikkje kan tolkast enten-eller, demokrati eller ikkje-demokrati. Det kan vere demokrati på nokre områder i ein stat, men ikkje i alle (Jacobsen og Kelstrup, 1999 s.154). I dette delkapittelet tar eg for meg litt historisk om korleis demokratiet oppstod, litt om forskjellige former for demokrati og om demokratisering. Jacobsen og Kelstrup (1999) skriv at demokratisering er nært knytt opp mot demokratiet sin historie (Jacobsen og Kelstrup, 1999 s.148) og eg meiner derfor det er viktig å trekkje inn litt av det her.

#### *2.4.1 Historisk om demokrati*

Demokrati er eit omgrep som har vorte diskutert i over 2500 år (Dahl, 2000 s.7). Ordet demokrati er gresk, satt saman av orda ”*demos*”- folket og ”*krati*”-styre, og betyr dermed ”folkestyre”, men kven er folket som styrer? I det gamle Athen var dei styrande alle frie menn over 25 år og dette var dei einaste som fekk delta i dei demokratiske avgjerdene. Kvinner og slavar var ikkje rekna som frie, ideen var heller at dei burde styrast og fekk dermed ikkje delta i demokratiet. For at demokratiet skulle fungere godt måtte alle frie menn kome med si meining og si stemme når det skulle vere samlingar. ”Massane skulle styre massane” var



idéen, men på grunn av grensingane var det faktisk berre eit mindretal som bestemte, ikkje "massane" (Jacobsen og Kelstrup, 1999 s.40-47 og s.74). Frå samlinga av frie menn i bystatane i antikken utvikla det seg framover, via republikken i Roma, til det vikingane i Nord-Europa kalla for "Ting". I desse regionale tinga opererte vikingane med ulike demokratiske trekk, for eksempel heldt dei val av representantar, dei la ned straff til dei som hadde gjort urett og dei vedtok lovendingar. Når vikingane reiste over til Island og busette seg der, vidareførte dei den tradisjonen, men i staden for mange små Ting rundt om i landet laga dei eit "Allting", eit nasjonalt ting, som har fleire likskapar med dagens parlamentariske system.

Dette "Alltinget" styrte over heile landet og ikkje berre eit område. Heller ikkje vikingane sitt demokrati var fullkomme, her fekk heller ikkje kvinner eller slavar/trellane lov til å delta, sjølv ikkje når ein trell vart frigjort fekk han lov til å delta fordi han fortsatt var knytt til sin tidlegare eigar (Dahl, 2000 s.18-20). Sjølv demokratiet har vorte "konstruert" fleire gonger, det er feil å anta at demokratiet ein dag berre vart funne opp og at vi da var tilfreds med det. Ein finn spor etter demokratiet på forskjellige områder i verda til forskjellige tider i historia (Dahl, 2000 s.9). Mange tenkjer nok at demokratiet ikkje begynte før 1800-talet etter borgarkrigen i USA da den amerikanske grunnlova vart undertekna. Sjølv om det demokratiet på fleire måtar likna på dagens demokrati var det fortsatt ikkje eit fullverdig demokrati. Går ein tilbake og ser på dei seks punktane Dahl (2000) lista opp som kriterier for eit fullverdig demokrati ser ein at heller ikkje USA, oppfylte dei kriteria. Det var blant anna ingen som hadde statsborgarskap der. Det var heller ikkje frie val, kvinner hadde blant anna ikkje lov til å stemme ved vala, i tillegg fekk ikkje alle menn stemme. Dersom ein mann ikkje oppfylte krava om lese- og skriveferdigheter eller hadde stor nok eigendom, var han utelata frå moglegheita til å stemme. Det var ikkje før fyrste del av 1900-talet at demokratiet har vorte slik vi kjenner det i dag, med allmenn stemmerett for både kvinner og menn (Dahl, 2000 s.89-90).

Eit av omgrepa som står i samanheng med demokratiomgrepet er "folkesuverenitet". I dag blir det kanskje brukt mest i samanheng med staten og staten sin suverenitet, men opphavleg var det brukt som ei forklaring på kor maktfordelinga låg. Jean Bodin skreiv i sitt verk *Les six livres de la Republique (Seks bøker om staten)* frå 1576 ein definisjon av staten som gjekk ut på at staten var eit lovleg styre av mange familiar som hadde fellestrekk som bidrog til ein suverenitet. Bodin, som var monarkist, meinte det måtte vere ein øvste myndigheit som styrte for å unngå anarki. I dag ser vi at ein ikkje berre treng å ha eit maktsenter, men ein kan ha fleire som bidreg til å ha ein balanse i maktfordelinga (Jacobsen og Kelstrup, 1999 s.57-59). Thomas Hobbes er ein annan som har, antakeleg ufrivillig, vorte ein som har bidrege til

demokratiteori. Han var i utgangspunktet ikkje ein av demokratiteoretikarane, men han brukte omgrepet suverenitet som ein del av sin teori på mennesket sin naturtilstand, som frie og like vesen. Denne teorien har vorte kopla til demokratiteori nettopp fordi den tek for seg argument om at alle menneske er like mykje verdt og burde vere frie til å kunne ta eiga val. I dag er dette kanskje eit av dei viktigaste prinsippa i det vestlege demokratiet. Jean Jacques Rousseau, ein av dei store demokratiteoretikarane, vidareutforma folkesuverenitetslæra frå både Thomas Hobbes og John Locke. Rousseau arbeidde vidare med teoriane som gjekk på kvifor folk støtta dei som sat med makta. Han kom fram til at menneske før eller seinare må stå saman for å overleve. Når menneske knytt seg til ei slik kontrakt kan dei nyte godane frå fellesskapet, men dei må også bidra til det. Rousseau meinte at fleirtalet si avgjerd måtte vere bindande, og sjølv om mindretalet ikkje fekk resultatet dei ville så opprettheldt dei fortsatt sin suverenitet fordi dei har fått moglegheit til å gje uttrykk for si meining (Jacobsen og Kelstrup, 1999 s.59-65).

#### *2.4.2 Forskjellige former for demokrati*

Sjølv om Rousseau ikkje brukar det omgrepet så er den staten han skriv om eit direkte demokrati (Jacobsen og Kelstrup, 1999 s.74). Eit direkte demokrati er eit deltakande demokrati der innbyggjarane i eit land er direkte med på å ta avgjerdsjar. Dette kan vere for eksempel gjennom folkeavstemmingar. I den greske antikken var demokratiet eit direkte demokrati, til tross for at det hovudsakeleg var eit mindretalsstyre (Thorsen, 2013). Frå det antikke Hellas til seint 1800-tal vart demokratiet forbundet med direkte deltaking, spesielt i dei greske bystatane der det geografiske området var veldig avgrensa og ”alle” som var kvalifiserte til å delta, deltok (Østerud, 2007 s.43-44). Kritikarane av direkte demokrati har påstått at lik innflytelse på slutningar er fiktivt og ikkje noko som fungerer i praksis. Noko av grunnane til det er forskjellar blant folk, for eksempel forskjellar i aktivitetsnivå, dominans og gruppedanningar som gir ulike moglegheiter til å styre utfallet til ein sak (Østerud, 2009, s.149).

Eit indirekte demokrati, eller eit representativt demokrati, er demokrativarianten der befolkninga vel inn representantar som i sin tur legg fram saker for dei andre representantane. Dette er det mest brukte demokratiske styresettet i nyare tid og er mellom anna brukt i Noreg (Thorsen, 2014). Det er tre hovudkriterier for å oppretthalde eit representativt demokrati: det må vere frie val, veljarane må ha reelle alternativ når dei skal stemme ved val og ei folkevalt myndigheit som faktisk har kontroll over blant anna lovgiving og skattlegging (Østerud, 2009

s.150). I nyare tid, med større område som ligg under same styre, vart den direkte forma for demokrati rekna som umogleg og demokratiseringa skjedde derfor gjennom eit indirekte, representativt demokrati. Det representative demokratiet utvikla seg utover det 19. og 20. århundre til det Robert A. Dahl kallar eit *polyarki*, eit styre ved mange forskjellige parti og organisasjonar (Østerud, 2007 s.43-44).

Joseph Schumpeter er ein av dei som har hevda at eit demokrati ikkje kan vere eit ”folkestyre” i bokstavleg forstand, men heller eit styre der folket overlét styringa til ein representativ elite. Han meinte at den faktiske kontrollen over representantane sine standpunkt og endelege vedtak, innflytelsen over partilister og partiprogram er ganske beskjeden. Schumpeter endra dermed det klassiske synet på indirekte demokrati frå ein styreform der folkevilje vart omdanna til regjeringsvedtak til ei styreform der det eksisterer ein konkurranse mellom partia som presenterte program overfor veljarane. Demokratiet vart dermed ei konkurranse mellom alternative program og regjerande elitar. Motsett av Schumpeter sitt konkurranse demokrati finn ein i dei ulike variantane av deltakar demokratiet. Denne demokratiforma vektlegg bred folkeleg deltaking og medbestemmelse i dei ulike fasane av avgjerdsprosessen. Tilhengjarane av denne styreforma meiner at ei bred politisk deltaking vil påverke innhaldet i dei politiske avgjerda og at de aukar det politiske engasjementet og medverkinga. Samtidig meiner dei at deltakinga vil gje betre innsikt i politikk, saksforhold og vil etterkvart gje auka læring. Problemet med deltakardemokratiet er at det krev mykje av befolkninga og faren er at etterkvart kan einighet mistolkast som fellesskap når det kanskje er utmatting (Østerud, 2009 s.150-151). I følgje Møller & Skaaning (2013) definerte Schumpeter det enklaste nivået eit demokrati kan ha, kravet han sett for demokrati er frie val. Eit neste nivå er, i tillegg til frie val, universell stemmerett og høg integritet på valet. På nivå tre finn ein Dahl sin definisjon som krev at borgarane har ytringsfridom, rettigheter som borger, rett til å danne organisasjonar og rett til å demonstrere, i tillegg til dei to tidlegare nivåa. Heilt til slutt finn ein ”rule of law” – likskap for loven og rettstryggleik, eit krav blant anna Guillermo O’Donnell har sett, i tillegg til dei tre førre, for at eit demokrati kan vere ideelt (Møller & Skaaning, 2013 s.143).

### 2.4.3 Demokratisering

Der omgrepet ”demokrati” skildrar ein form for system som må oppfylle visse kriterier overfor korleis det er organisert og korleis det fungerer, er omgrepet ”demokratisering” ein prosess som fører mot eit demokratisk system, eller eit meir demokratisk system, alt ettersom

kor landet i utgangspunktet var i høve til demokrati (Jacobsen og Kelstrup, 1999 s.153). Tom Najem brukar David Potter et al. (1997 i Saikal og Schnabel, 2003) sin definisjon av demokratisering som ein bevegelse ”frå mindre ansvarleg til meir ansvarleg regjering, frå mindre konkurranseprega val til friare og meir rettferdige val, frå sterkt avgrensa til styrka borgarlege- og politiske rettigheter og frå svake sjølvstyrande selskap i samfunnet til fleire og meir sjølvstendige selskap” og definerer det vidare som ei progressiv utvikling (Saikal og Schnabel, 2003 s.5-6).

I dag ser vi at demokratisering kan skje på tre forskjellige områder, for det fyrste kan demokratisering skje i nasjonalstaten gjennom at borgerane blir inkludert i dei politiske slutningane, for det andre kan demokratisering vere ”smittsamt” gjennom at det har ein smitteeffekt over på naboland som ikkje har demokrati, og for det tredje kan demokrati utbyggjast på overnasjonalt nivå frå internasjonale organisasjonar (Østerud, 2007 s.44). Ein kan sjå tendensar til at der demokratisering skjer vil dei nærliggande område etterkvart følgje etter, som om demokratiseringa har ringvirkningar. Jacobsen og Kelstrup (1999) kallar dette for ei ”demokratiseringsbølge”, eit omgrep lånt av Samuel Huntington (1991, i Jacobsen og Kelstrup, 1999 s.151), som i følgje dei sjølv er eit uklart omgrep, men kan tolkast som at demokratiseringsprosesser skjer i løpet av ei kort eller lang periode og at ein kan anta at det er ein samanheng mellom forskjellige land eller kontinent si demokratisering. Ein kjedereaksjon som går frå land til land og breia seg utover regionar og kontinent (Jacobsen og Kelstrup, 1999 s.147). Dei demokratiseringsprosessane som verdas land har gått igjennom sidan 1700-talet er i hovudsak to forskjellige endringar; dei politiske avgjerdene er nå underlagt konkurranse og retten til å uttrykke seg er lovbestemt, og det er fleire menneske som har vorte inkludert i politikken gjennom retten til å stemme ved val. I nyare tid har det også vorte vektlagt at dei allereie demokratiske landa må arbeide meir med sitt eiga demokrati for å kunne involvere stadig fleire til deltaking gjennom desentralisering. Gjennom å flytte demokratiske institusjonar ut til folket kan dette vere med på å auke sannsynet for at fleire deltek sidan det er nærmare kvar veljar er teorien Burns, Humpelton og Hogget (1994, i Jacobsen og Kelstrup, 1999 s.150) presenterer.

Demokratisering er ikkje berre ein overgang frå ikkje-demokrati til demokrati, det er også ei utvikling frå demokrati til meir demokrati, ein demokratisk vekst (Boyle og Weir, 1993 i Jacobsen og Kelstrup, 1999 s.154). Demokratisering må med andre ord oppfattast som noko som rettar seg ”ut” mot nye områder, samtidig som det rettar seg ”inn” mot eksisterande formar og system (Jacobsen og Kelstrup, 1999 s.154.). Schnabel (i Saikal og Schnabel, 2003) skriv at ei bærekraftig demokratisering kan berre bli oppnådd dersom: demokratiseringa skjer

både ovanfrå og nedanfrå, dersom minoritetar er beskytta. Demokratiseringa vil slå feil dersom majoriteten bestemmer over minoriteten, og den må gå hand i hand med økonomisk betring, politisk stabilitet og uhindra utvikling i samfunnet (Saikal og Schnabel, 2003 s.8). På grunn av at kvart nivå byggjer på det føregåande er det naturleg å organisere som eit hierarki. I ein demokratiseringsprosess er det i følgje Møller & Skaaning (2013) i dagens globale politiske klima nødvendig å starte på det lågaste nivået for så å bevege seg oppover i hierarkiet. Det fyrste steget blir dermed å etablere eit konkurranseprega val. Ei avliberalisering av staten bidreg til å minske demokratiet og dei peiker i sin empiriske observasjonen på at dette vil føre til ei innskrenking av stemmerett som ofte tyder på at den demokratiske utviklinga reverserast (Møller & Skaaning, 2013 s.151-153).

## **2.5 Kupp**

Eit kupp er ei politisk omvelting ved tvang der enten militære kupp makta, eller der statsoverhovudet oppløyer nasjonalforsamlinga. Sagt på ein annan måte så er eit kupp ei endring der folket som deltakarar ikkje spelar nokon sentral rolle, det er i utgangspunktet makthavarane som endrar det politiske livet i staten. Det er også denne definisjonen som er brukt i denne oppgåva. Opp gjennom historia har vi hatt fleire statskupp og militærkupp som både har vore vellykka, men som og har slått feil. I nyare tid er faktisk militærkupp den vanlegaste forma for statleg politisk maktovertaking (SNL, 2012). Eit statskupp eller eit militærkupp er, til forskjell frå ein revolusjon, ikkje satt i gang av folket eller av folkeleg støtte og initiativ (Østerud, 2007 s.266). I likskap med ein revolusjon kan eit kupp vere ei djuptgripande og voldeleg samfunnsendring der det skjer eit maktskifte, men eit kupp er i større grad ein illegal utskifting utan bred sosial mobilisering (Østerud, 2007 s.245-246).

Sjølv om kanskje omgrepa ”statskupp” og ”militærkupp” er forhandsvis enkle å forstå og å greie ut om, kan det vere vanskeleg å ha ei nær forståing til omgrepet for norske elevar. Det er omgrep som kan vere vanskeleg å gjere til sine eiga og kanskje særleg i starten når ein møter det for fyrste gang. Gjennom grunnskulen og vidaregåande møter elevane fleire historiske hendingar der maktovertakinga har skjedd gjennom kupp, men kor mykje tid dei brukar på å forstå kva desse kupp er, er det vanskelegare å seie noko om. Til tross for at omgrepa er lette å forstå som ord, er det fleire problematiske sider ved dei, kanskje det faglege tema elevane kjenner best til er Quisling sitt statskupp i Noreg under okkupasjonen, men om elevane er kjend med at dette var eit statskupp og for eksempel ikkje eit militærkupp er usikkert, dette kjem vi blant anna innpå i intervjuet der Quisling også blir nemnt. Som tema kan statskupp og

militærkupp bli fjernt for elevane sidan dei har vekse opp i eit demokratisk land der grunnloven og demokratiet står sterkt forankra i vår kultur, ei anna styreform enn demokrati kan vere fjernt for elevane å forstå i høve til for eksempel korleis elevar i den egyptiske skulen oppfattar det.

Statskupp og militærkupp bli ofte omtalt som det same, i denne oppgåva blir desse to skilt fordi det er lettare å forstå at det er to separate omgrep dersom dei ikkje delar namn. I intervjuet har det vore eit klart skilje når vi har snakka om statskupp, militærkupp og det meir omdiskuterte omgrepet demokratisk kupp.

### 2.5.1 Statskupp

Statskupp er ein politisk omvelting ved tvang og kan vere satt i gang av ein person, ei gruppe eller nokon som allereie har ein viss politisk makt slik som for eksempel militæret (Østerud, 2007 s.266). Eksempelvis kan eit statskupp skje ved at statsoverhovud avskaffar eller oppløyer nasjonalforsamlinga (SNL, 2013). Det er større sannsyn for at eit statskupp kan gjennomførast dersom den politiske leiinga ikkje har støtte i eit breiare lag, eller i land der dei politiske verva blir erverva gjennom personlege lojalitetsband slik som innad i ein familie. For å kunne gjennomføre eit statskupp må ein skaffe seg lojale følgjarar og ein må få kontroll over informasjonskanalane i eit land, slik som for eksempel radio og tv (Østerud, 2009 s.136). I 1968 skreiv Edward Luttwak (1970) at ordet "statskupp" har vorte brukt i over 300 år og at makta i den moderne stat, med alt byråkratiet, gjorde det lettare å gjennomføre eit statskupp. Sidan 1970 har det skjedd ei enorm utvikling når det kjem til informasjon og informasjonsdeling. Det er i dag lettare å dele urett gjort mot menneske gjennom for eksempel sosiale media enn det var på 1960 – 70-talet og dette kan truleg gjere det vanskelegare å gjennomføre eit statskupp i den moderne stat. Luttwak set også opp tre føresetningar som gjer eit statskupp mogleg. For det fyrste må det berre vere ein liten del av befolkninga som deltek i det politiske liv, landet bør vere styrt av ei politisk elite, for det andre må landet vere politisk og juridisk uavhengig, og for det tredje må landet ha eit politisk "sentrum", eit hovudsete der alt det politiske skjer (Luttwak, 1970 s.11-17). Cline Center for Democracy definerer statskupp - *coup d'ente* - som ein "*sudden and irregular (i.e., illegal or extra-legal) removal, or displacement, of the executive authority of an independent government*" - ikkje med naudsyn blodig, oftast utført av ein del av makteliten, og ikkje som legg i avkolonisering (CDP, 2013, s. 45).

### 2.5.2 Militærkupp

Militærkupp er ei maktovertakinga av militæret, enten voldeleg eller ikkje. Militærkupp kan vere både progressive og reaksjonære, det vil si at dei kan fjerne regjeringar av ulik politisk farge og med ulik legitimitet hjå folket (SNL, 2012). Militærkupp er altså ei maktovertaking av militæret og har dei siste 100 åra vore den vanlegaste forma for statleg maktovertaking. Særleg land i Latin-Amerika og Afrika har vore utsett for militærkupp etter kolonimakta trakk seg tilbake. Eit militærkupp kjenneteiknast ved at det går hurtig, militæret har det meste av våpen i landet og ofte er militæret kjenneteikna av indre struktur og eit tydelege makthierarki. Der militærkupp har vore mislykka skyldast det ofte indre stridigheter (SNL, 2012). For at militæret skal kunne ta makta i eit land gjennom eit kupp må dei ha støtte frå politiske krefter, gjerne ein opposisjon, dette gjeld også andre vegen. Dei politiske kreftane må ha støtte av militæret for å kunne gjennomføre eit kupp. Grunnlaget for at dei må ha støtte i kvarandre er, for det fyrste, for å unngå motstand frå folket og, for det andre, unngå manipulasjon av tekniske hjelpemidlar, slik som tv og radio (Luttwak, 1970 s.104-109). Her kan ein igjen nemne Quisling som eksempel. Gjennom NRK radio utnemnte han seg sjølv til statsminister 9.april 1940, dette var det fyrste statskupp gjennom kringkasting i historia (Sandnes & Tørdal, udatert). Cline Center for Democracy held fram at militærkupp må ha støtte frå polititære som ikkje formelt er ein del av styresmaktene, og som altså set opp ein "military junta" (CDP, 2013, s. 45).

### 2.5.3 Demokratisk kupp

Alt i 2012 var det i samanheng med den arabiske våren utgjedd ein artikkel kalla ”*The Democratic Coup D’état*” av Ozan Varol. Denne artikkelen skreiv i hovudsak om militærkuppet som enda med at Mubarak vart kasta og at Egypt gjennom eit demokratisk val fekk ei ny regjering og ny grunnlov. Varol skreiv at nokre kupp er meir demokratiske enn andre, men at dette heller er unntaka. Militærkuppet mot Mubarak var eit slikt utradisjonelt kupp. Demokratiske kupp har 7 kjenneteikn i følgje Varol. Kuppet blir satt i gang som ein motreaksjon mot eit autoritært eller totalitært regime, militæret reagerer etter den populistiske opinionen i landet, reaksjonen kjem på grunn av at regimet nektar å gå av, militæret i landet er høgt respektert av folket, kuppet blir gjennomført for å fjerne regimet, etter ei kort periode blir det avhalden frie, demokratiske val og kuppet endar med ei maktoverføring frå militæret til dei nyvalte leiarane (Varol, 2011). Sjølv om denne artikkelen vart skriven etter Mubarak

sin avgang kan ein også i ein viss grad overføre kjenneteikna til kuppet mot Morsi. Også her reagerte militæret etter massedemonstrasjonar frå folket etter lovendingar som ikkje falt i smak, i tillegg nekta President Morsi å gå av sjølv om folket krav det.

Demokratisk kupp eit er omgrep som i Noreg fyrst vart teke i bruk etter hendingane i Egypt sommaren 2013. Da den folkevalte presidenten vart kasta av militæret etter store folkelege demonstrasjonar. Folk meinte den sitjande presidenten, Morsi, måtte forlate si stilling etter fleire store demonstrasjonar mot han. Militæret gav Morsi ein frist, ein dato, der dei gjorde det klart at dei kom til å overta makta dersom Morsi ikkje etterfylgde folket sitt ynskje. Omgrepet ”demokratisk kupp” vart fyrst brukt av seniorforskar ved Norsk utanrikspolitisk institutt (NUPI) Henrik Thune (NTB, 2013). Med dette omgrepet meinte han at det norske språket mangla gode omgrep som kunne beskrive det som skjedde den sommaren, han skreiv: *”(...) vi mangler gode begreper for den type maktendring som har skjedd i Egypt. Dette er noe annet enn det vi er vant til. Militæret har tatt over makta, men gjør det for å sette den demokratiske prosessen på sporet, dersom vi skal tro på dem. Dette er dermed ikke et politisk statskupp, men et demokratisk kupp (...)”*. Det Thune meiner her er at sidan fleire millionar menneske har vore ute i gatene for å demonstrere mot presidenten har kuppet brei støtte i folket og kuppet underbyggjer derfor folket si vilje, til tross for at det til slutt var militæret som kasta den sitjande presidenten. For at det ikkje skal bli eit militærkupp meiner Thune derfor at militæret må gje makta tilbake til folket gjennom å gjennomføre eit nytt demokratisk val (Wernersen, 2013). Dette heng også saman med det Varol skreiv i 2012. Militæret må gje frå seg makta gjennom å arrangere demokratiske val.

Dei to omgrepa ”demokrati” og ”kupp” passar unekteleg ikkje saman, dei er sjølvmotseiande, men ein kan tolke det dit til at det, i eit demokratisk kupp, er folket som har kuppa makta, ikkje styresmaktane slik det er med statskupp, eller militæret slik det er for militærkupp. Edward Luttwak (1970) argumenterte for at eit statskupp kan vere meir demokratisk dersom det blir satt i gang ”utanfrå” den styrande regjering og dette kan trekkjast inn mot omgrepet demokratisk kupp. Dersom kuppet blir satt i gang ”utanfrå”, altså frå folket, kan det argumenterast for at det er meir demokratisk enn dersom det ikkje hadde støtte frå folket (Luttwak, 1970 s.18). Knut Vikør (2013), professor i Midtausten-historie ved Universitetet i Bergen, skriv at hendingane var sjølve definisjonen på eit militærkupp, til tross for at fleire millionar var ute i gatene for å demonstrere mot Morsi sitt styre, var det militæret som gjennomførte sjølve kuppet (Vikør, 2013). Det same skriver Christian Angell (2013), tidlegare leiar av International Republican Insitute (IRI) i Egypt, han skriver at det umogleg



kan vere eit demokratisk kupp, og at det heller ikkje er noko demokratisk over det (Angell, 2013).

Sjølv om omgrepet *demokratisk kupp* kan verke motstridande kan det koplant mot fleire eksisterande omgrep. Dersom ein bruker Thune sitt grunnlag for at kuppet i Egypt var demokratisk kan ein for eksempel sjå på det som ein humanitær intervensjon av militæret for folket. Ein humanitær intervensjon blir av Store Norske leksikon forklart slik: "*Humanitær intervensjon, en stat eller organisasjons militære inngripen i en annen stad med erklært formål om å beskytte sivilbefolkningen fra grove menneskerettighetsbrudd.*" (Hovde, 2013). Arne Overrein (2007) skriv at ein humanitær intervensjon er ein krig for å hindre ein stat frå å gjennomføre grove undertrykkingar av si eiga befolkning og at det ofte er stormaktene som gjennomfører slike. Eksempel på det er den USA-leia invasjonen av Irak i 2003 og NATO-styrken sitt inngrep i Kosovokrigen i 1999 (Overrein, 2007 s.34-35). I Egypt vil det da seie at militærmakta sjølv gjekk inn, på oppmoding frå folket, og tok makta med det formålet å endre staten til det betre.

Cline Center for Democracy definerer ein "*Popular revolt*" - ein folkeleg oppstand - som "*irregular regime changes that are driven by widespread popular dissatisfaction with a government that is manifested by high levels of civil unrest. This popular discontent facilitates the removal of the chief executive, often by military leaders or factions within the government*" - og skil seg frå situasjonar med parlamentarisk mistillit, eller fjerning av 'veike' statsleiarar (CDP 2013, s. 2). Her ser ein at kupp-definisjonen er relativt vid, og grenser mot det fenomenet som fleire statar i Midtøsten opplevde under den arabiske våren. Ein folkeleg 'revolt' fell dermed inn under kupp-omgrepet, i følge Cline-senteret i Illinois, der ein i meir klassisk europeisk statsvitskapleg tradisjon nok lettare ville nytte ordet revolusjon.

#### 2.5.4 Revolusjon

Ein revolusjon er ein rask og voldeleg samfunnsending der det politiske landskapet blir endra. I nokre av dei tidlegare revolusjonane har også det sosiale og det økonomiske landskapet vorte endra kraftig. Sjølve omgrepet "revolusjon" betyr omvelting og har vore brukt sidan det 17.århundre. Det er fleire klassifiseringar innanfor revolusjon og ein kan skilje mellom kva klasse revolusjonen sprang ut frå (bonderevolusjon, borgarleg revolusjon osv.), kor stor geografisk rekkevidde den hadde og kor lenge den vart osv. (Østerud, 2007 s.245-246). Revolusjon skilje seg frå opprør som fyrst og fremst er ein voldeleg bevegelse, frå statskupp som er ein illegal utskifting av dei politiske styresmaktane utan støtte i folket og frå

reform som er ei treig og lovleg endring. I løpet av ein revolusjon blir dei politiske makthavarane styrta, det politiske systemet endra og omforma, og forholdet mellom dei ulike samfunnsklassane kan bli endra, men dette kan variere frå forskjellige revolusjonar (Østerud, 2009 s.138). I motsetnad til Cline-senteret sin definisjon av *Popular Revolt*, vil ein revolusjon typisk sette inn ei ny, alternativ maktelite som IKKJE er ein del av den eksisterande styresmakta.

## **2.6 Omgrepslæring**

Korleis lærer vi så omgrep? Og korleis kan vi måle omgrepskunnskapen? Eit av målreiskapane som blir brukt er "Blooms taksonomi over kognitive mål". Denne systematiseringa sett kunnskapsformer inn i eit system og skal bidra til kunnskap om læringsprosessen. Sjølv om denne typen inndeling har vorte kritisert for å forenkle læringsprogresjonen, og at det ikkje er alltid slik at elevane lærer i denne konkrete rekkjefølgja, har den hatt stor gjennomslagskraft i utdanningssystem i den vestlege verd. Oppbygginga til taksonomien er slik, frå høgast til lavast rangert: *vurdering, syntese, analyse, bruk, forståing og kunnskap*. Det lågaste trinnet er som ein ser kunnskap, mens det trinnet som er interessant i denne oppgåva, forståing, alt kjem som trinn to. Forståinga går ut på at eleven forstår eit fenomen og kan forklare det med eiga ord. Det vil seie at spørsmåla elevane vart stilt i denne undersøkinga ikkje skulle vere for vanskelege for dei og det kravde ikkje elevar som låg i den øvste delen av karakterskalaen (Dysthe, O., Hertzberg, F., Hoel, T. L., 2000 s.123-124).

Trond Solhaug (2006) skriv at omgrepa i samfunnsfaget ofte er abstrakte og komplekse, og at desse omgrepa er verktøyet som bind kunnskapen om samfunnet saman. Han viser til Magne Nyborg sine fasar om omgrepslæring og påpeiker at omgrepsforståinga utviklast frå ein startfase, der omgrepet er diffust, via ei fase der forståinga aukar gjennom ein relasjon til andre, relaterte omgrep, til slutt til ei generalisering der forståinga omfattar ulike variantar av omgrepet (Solhaug, 2006 s.237).

## **2.7 Anna forskning på området**

Av tidlegare forskning finn ein fleire masteroppgåver som omhandlar tema demokratiforståing og der undersøkingane er gjort enten blant ungdomsskule- eller vidaregåande elevar. Ein av desse er masteroppgåva til Stine Lindstrøm frå 2013. Den omhandlar tema "*demokrati og deltaking*" og er gjennomført blant elevar som går studiespesialisering i Trondheim. Blant

hennar funn finn ein at elevane hadde god kjennskap til den demokratiske styreforma og at blant samfunnsfagslevane var det gjennomgåande høg politisk interesse, sjølv om dei nødvendigvis ikkje diskuterte politikk ofte (Lindstrøm, 2013: Samandrag).

I 2013 kom også Geir Bjarne Marjavara si masteroppgåve som omhandla ungdomsskuleelevar si forståing av demokratiforståing. Hans hovudfunn er at demokratiforståinga til elevane strakk seg vidare enn kunnskap om val og parti. Gjennom gruppeintervju fant han ei demokratiforståing som gjekk langt utanfor det dei lærer gjennom samfunnsfaget og at demokratilæring også skjer i stor grad gjennom heimen. Samtidig viste undersøkinga hans at elevane hadde problem med å skilje mellom kva som var demokratiske prinsipp og ikkje (Marjavara, 2013 s.87). Elevane i undersøkinga til Lindstrøm hadde heller ikkje ein klar definisjon av kva demokrati er. Dei definerte det som *”folkestyre eller folkevalgt styre”* (Lindstrøm, 2013 s.26) og det kan tyde på at dei har ein viss kjennskap til kva demokrati er, men ikkje ein tydeleg definisjon på omgrepet.

Det er derimot vanskeleg å finne forskning som omhandlar Midtøsten og demokrati utan at det er blanda inn islam eller religion. Eit eksempel på det er masteroppgåva til Sissel Eltvik Wang (2013) der ho har undersøkt om islam og demokrati er foreinlege. Ho viser til blant anna til Jamal og Tessler (2008) si analyse av *”The Arab barometer survey project”* der det viser seg av 86% av dei spurde meiner demokrati er den beste styreforma for det landet dei bur i. Samtidig meiner 90% av alle spurte at demokrati er ein god eller svært god styreform (Jamal og Tessler, 2008 i Wang, 2013 s.26).

Det eksisterer også ein relativt nyoppretta database med empirisk materiale knytt til dei ulike formane for *”Coup D’état”*, blant anna statskupp og militærkupp, sett i gang av Cline Center for Democracy ved University of Illinois, USA. Egypt inkludert med 14 kupp mellom 1947 og 1978, men her er enno ikkje hendingane rundt den arabiske våren inkludert (Coup D’état project, 2014). Denne oversikta kan vere spennande å bruke i skulen, men den er relativt omfattande og krev mykje forarbeid for elevar. Den passar kanskje ikkje så godt i eit abstrakt arbeid med omgrep, men kan vere eit fint verktøy for konkrete studiar av kupp-omgrepa, kor mange som blir gjennomført og kva type som er vanlegast.

Dette er berre noko av det ein finn av publikasjonar dersom ein søker på *”demokrati”* eller *”Midtøsten”* på for eksempel Brage bibsys (<http://brage.bibsys.no/xmlui/>). Andre gode kjelder til tidlegare forskning står blant anna FN for, med sine rapportar som omhandlar utvikling i verda. Deira rapport om utviklinga i den arabiske verd frå 2011 var den andre av sitt slag og viste ei utvikling på fleire områder sidan den fyrste rapporten kom. Denne rapporten er likevel vanskeleg å samanlikne noko med på grunn av tidspunktet den kom på. Like etter starten på

den arabiske våren kom denne rapporten og mykje skjedde dei følgjande åra som gjer at denne rapporten kanskje kan vere misvisande.

## 3. Metode

### 3.1 Vitskapsteori

Vitskapsteori blir av Ringdal (2013) definert som: *"vitenskapens selvrefleksjon. (...) omfatter vitenskapsfilosofi og vitenskaps sosiologi, inkludert prinsipper for vitenskapelige forklaringer"* (Ringdal, 2013 s.505). Vitskap kan definerast som systematiske studiar av fysiske eller sosiale fenomen og er hovudsakleg empirisk eller erfaringsbasert (Ringdal, 2013 s.37). Det handlar om å ta stilling til absolutt alt ein kan ta stilling til. Samtidig er det to problem innanfor vitskapen, den søker sannhet og den er i stadig endring. Hovudgrunnlaget for vitskap er å finne sannheter, korleis fungerer samfunnet og verda, korleis tek vitskapen stilling til verkelegheita? Vitskapen er også stadig i endring og den gjer framsteg, derfor er det vanskeleg å operere med absolutter i vitskapen. Denne endringa medverke til at nye fakta blir lagt fram og ein må da endre gamle oppfatningar. Det som tidlegare vart rekna som umogleg eller science fiction er i dag mogleg, det same vil skje vidare framover i tida. Det vi i dag oppfattar som umogleg vil i framtida kanskje eksistere (Thurén, 2009 s.12-13).

Ein kan skilje mellom normativ og beskrivande vitskapsteori. Den normative vitskapsteorien har uformelle reglar for korleis forskarane bør gå fram for å skape vitenskapelig kunnskap, mens den beskrivande vitskapsteorien legg vekt på korleis vitskap utføres i praksis (Ringdal, 2013 s.37). I vitskapen bruker ein å snakke om to hovudretningar, den eine er positivismen og den andre er hermeneutikk. Vidare i dette delkapittelet skal eg ta kort for meg kva dei to forskjellige betyr og knytte dei samane med ontologi og epistemologi. Heilt til slutt i dette delkapittelet tek eg for meg induktiv, deduktiv og hypotetisk-deduktiv metode før eg plasserer oppgåva der eg meiner den høyrer heime.

#### 3.1.1 Ontologi, epistemologi, metodologi

I vitskapsteorien finn ein ulike syn på korleis verkelegheita er (ontologi) og ulike syn på kunnskap (epistemologi). Desse prøver å gje ulike svar på grunnleggjande vitskapsteoretiske spørsmål (Ringdal, 2013 s.37). Ontologi er knytt til korleis verda ser ut, om det er ei objektiv verd utanfor oss eller om den berre kan bli forstått gjennom våre tolkingar, mens epistemologi er knytt til korleis vi kan tileigne oss kunnskap om verda (Busch, 2013 s.50) gjennom tre normative vitskapsideal, beskrive, forklare og forstå, og handlar om kva type kunnskap vi meiner er relevant for vitskapen (Nyeng, 2010 s.134). Metodologi handlar om dei

grunnleggjande metodane som nyttast for å oppnå denne kunnskapen (Busch, 2013 s.51). Desse tre påverkar altså kvarandre, det ontologiske perspektivet er avgjerande for epistemologien, som til slutt er avgjerande for metode. Ein naturalistisk og ein konstruktivistisk tilnærming kan framstå som eit hovudskilje - kor så vel positivisme som historisme fell under naturalisme-retninga, mens hermeneutikk er konstruktivistisk. Snakkar ein om konstruktivisme i ein vitenskapleg samanheng er ein inne på korleis ulike omgrep ikkje eksisterer uavhengig av forskinga på dei, men i staden er sosial konstruert. Dette betyr derimot ikkje at fenomena ikkje er reelle, men at dei eksisterer fordi vi brukar dei og dermed også treng dei (Thurén, 2009 s.157 & Nyeng, 2010 s.155). For eksempel er *demokrati* eit slikt omgrep, ein sosial konstruksjon der folk si forståing av fenomenet stadig er i endring - samstundes som det er mogleg å skildre faktiske karakteristika ved demokratiske skipnader. I denne undersøkinga har eg brukt intervju som metode, denne metoden føreset at språk former oppfatningar av verda.

### *3.1.2 Positivistisk eller hermeneutisk*

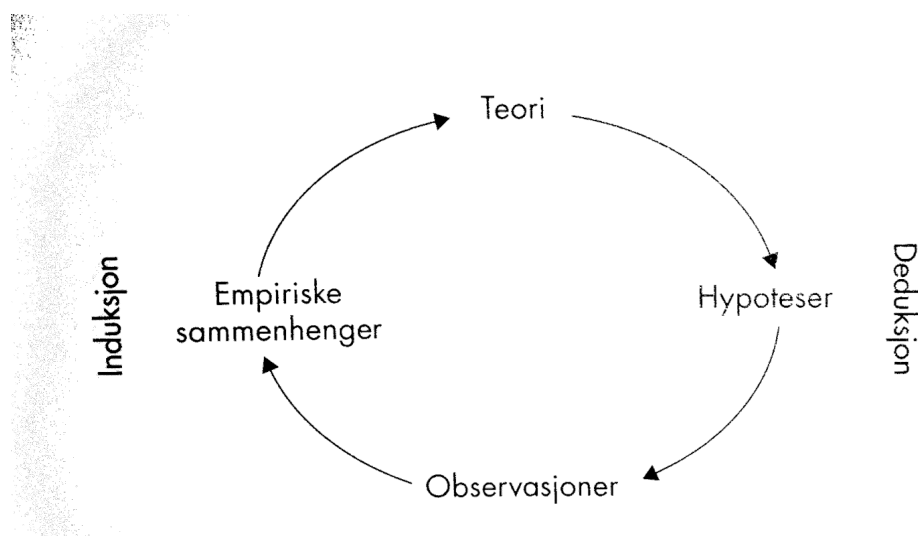
Positivisme og hermeneutikk er to forskjellige verkelegheitsforståingar, eller ontologiske perspektiv, som er vanleg i vitenskapsteori (Nyeng 2010 s.73). Positivisme vart innført av den franske sosiologen August Comte på 1800-talet. Den positivistiske tankegangen oppfordrar til å byggje positiv, eller sikker kunnskap og viser tilbake til fornuftstenkinga på 1700-talet og naturvitenskapane på 1600-talet. I den positivistiske tradisjon leitar ein etter "harde fakta", ei sikker kjerne av kunnskap ein kan tileigne seg gjennom å observere med våre sansar og rekne ut med vår logiske sans. Alle påstandar skal kunne analyserast kritisk og logisk før ein kan trekkje slutningar av dei og berre utsegn som i prinsippet kan verifiserast eller falsifiserast av observasjonar er meiningsfulle. (Thurén, 2009 s.20-21 og Ringdal, 2013 s.39).

Særleg den logiske positivismen legg vekt på at vitenskap starter med observasjon og vitenskapleg kunnskap byggjer på generelle utsegn eller teoriar som kjem frå observasjon. Denne vitenskaplege kunnskapen skal derfor byggje på induksjonsprinsippet og dette er problematisk. Induksjonsprinsippet kan nemleg aldri bevise eller verifisere lovmessigheter som har gyldighet i framtida (Ringdal, 2013 s.38-39). Der ein i positivismen skal ta i bruk logikk og observasjon, skal ein i hermeneutikken tolke gjennom forståing. Sjølv om ein kan vere skeptisk til dei positivistiske ambisjonane om å finne sannheitar er det også grunn til å vere skeptisk til dei hermeneutiske tolkingane. Dette er to ulike måtar å søkje sanning på, men den hermeneutiske er i større grad subjektiv enn den positivistiske. Hermeneutiske data blir

dermed kalla ”mjuke data” sidan ein skal analysere forklaringar, diskutere motiv og tolke innleving (Thurén, 2009 s.104-113). I hermeneutikken skal ein søke forståing av fenomen og gjenstandar som ikkje kan identifiserast, målast eller skildrast gjennom fysiske kriterier. I samfunnsfaga har hermeneutikk fokus på ein auka bevisstheit omkring heilheita gjennom forståing av dei ulike delane (Nyeng, 2010 s.73).

### 3.1.3 Induktiv, deduktiv eller hypotetisk-deduktiv metode

Induksjon og deduksjon er to måtar å trekkje slutningar på. Induksjon byggjer på empiri, mens deduksjon på logikk (Thurén, 2009 s.27). Midt mellom dei finn ein det som kallast abduktiv tilnærming. Den er kjenneteikna av at forskaren heile tida bevege seg mellom teori og empiri (Busch, 2013 s.51). Induksjon inneber at ein trekkjer logiske, allmenne og generelle konklusjonar ut frå empirisk fakta og føreset at ein kan måle resultata (Thurén, 2009 s.25). Deduksjon inneber at ein trekkjer logisk slutningar frå generelle regler eller lovmessigheter til enkelttilfelle (Ringdal, 2013 s.490), og kan betraktast som gyldig dersom den er konsistent, men den treng ikkje nødvendigvis vere sann. Det er nettopp dette som skil dei to metodane, synet på sannheit. Innanfor den induktive metoden kan konklusjonen bli forkasta på grunn av verkelegheita, ein deduktiv konklusjon kan likevel vere logisk, men ikkje ha hold i verkelegheita og fortsatt vere gyldig (Thurén, 2009 s.33-35). Den hypotetisk-deduktive metode er ein abstrakt vitskapsmodell som byggjer på prøving og feiling ved hjelp av både induksjon og deduksjon og er i slekt med Popper sin prøve-og-feile-metode. I følge Popper starter prosjekter som bruker denne metoden med å forme hypotesar som testast ved hjelp av observasjonar. Metoden er framstilt som ein vitskapssirkel og omfattar som nemnt både induksjon og deduksjon (Ringdal, 2013 s.45-46).



Figur 4 Vitskapssirkel (Ringdal, 2005 s.46)

## 3.2 Forskingsdesign

### 3.2.1 Kvalitativ metode

Denne oppgåva har eit hermeneutisk verkelegheitsperspektiv gjennom å søke ei forståing av korleis elevane i undersøkinga forstår dei ulike omgrepa. På eit epistemologisk nivå prøver oppgåva å beskrive og forklare elevane si forståing av dei ulike omgrepa sett i lys av Egypt og den arabiske våren. Metoden som er brukt er kvalitative intervju og hypotetiske-deduktiv slutningsmetode, men i staden for hypotesar er det i denne undersøkinga brukt forskingsspørsmål for å underbyggje problemstillinga. I kvalitative undersøkingar, slik som denne, er det nok vanleg å i større grad ha eit hermeneutisk syn framfor eit positivistisk, rett og slett fordi det er vanskeleg å måle handfast data frå eit intervju i motsetning frå ei spørjeundersøking. Det er også her lagt vekt på forståing og ei måling av denne forståinga, dette er vanskeleg å gjennomføre dersom ein berre er ute etter harde fakta.

Valet mellom kvalitativ og kvantitativ metode var lett å ta. For meg var det viktigare å prøve å få eit resultat som gjekk i djupna på det eg leita etter. Det var sjølve kvaliteten av resultata som var viktig. Kvalitative metodar handlar om å skulle karakterisere eigenskapar eller fenomena, finne den djupe kunnskapen som ikkje kjem fram gjennom for eksempel ei spørjeundersøking. Dei kvalitative og dei kvantitative metodane blir ofte satt opp mot kvarandre som to motpolar der dei kvalitative bruker tekst og tale, og går i djupna av undersøkinga, mens dei kvantitative bruker tall og går i bredda for å finne variablar (Repstad, 2009 s.16). Dette er ikkje ein absolutt, ein kan også ta i bruk metodetriangulering. Dette kan skje ved at den eine metoden er overordna eller at dei er likestilt. Eit eksempel er ein kvantitativ forundersøking og ein kvalitativ hovudundersøking (Ringdal, 2013 s.110).

Sjølv om kvalitative og kvantitative undersøkingar kan utfylle kvarandre og ikkje utelukkar kvarandre er det store forskjellar på dei to når det kjem til korleis ein arbeidar. Dersom ein bruker kvantitativ metode må ein før datainnsamling ha klart problemstilling og eventuelle hypotesar. Ved bruk av kvalitativ metode startar ein gjerne arbeidet med eit tema og avgrensar ei klar problemstilling mens ein arbeidar med datainnsamling. I dei kvalitative metodane glir ofte fasane av undersøkinga over i kvarandre, mens i dei kvantitative må ein i større grad følgje ein fast struktur (Repstad, 2009 s.19 og s.31).

Mi problemstilling forandra seg mykje i løpet av prosessen frå arbeid med tema til innsamling av data. Sidan eg ville undersøke eit avgrensa tema som krevde diskusjon var det å bruke kvalitativ metode ein måte for meg å undersøke miljøet til elevane på VG3. Med ei så



lita respondentgruppe fungerte det fint å bruke kvalitativ metode og gruppeintervju for å prøve å finne ulikheit og særtrekk mellom dei forskjellige gruppene.

Eit av kjenneteikna ved kvalitativ metode er fleksibiliteten. Forskaren kan argumentere med at forskjellige folk oppfattar spørsmål ulikt og har ulike erfaringar frå tidlegare og det vil kunne påverke resultatane (Repstad, 2009 s.18). Hovudsakleg er det to måtar å samle inn data på gjennom kvalitativ metode. Den eine måten er gjennom observasjon, der data kjem frå handling og sanseintrykk, og den andre måten er intervju, der data kjem frå kva informant seier i ei samtale. Sjølv om det går eit skilje mellom desse to måtane å samle inn data på er ikkje dette skilje absolutt. Eit intervju kan supplerast med observasjon, og ein observasjonsstudie kan også innehalde intervju og samtale mellom forskar og informant (Johannessen et al. 2011 s.100).

Ein samfunnsforskar er ein deltakar i samfunnet (Johannessen et al. 2011 s.31). Han eller ho skal forske på sjølve samfunnet. Som regel lever ein samfunnsforskar i det samfunnet forskaren skal undersøke og må ofte kommunisere med dei som skal forskast på. På den måten vil alltid ein samfunnsforskar i større eller mindre grad påverke forskinga. I mindre grad gjennom å bruke metodar som ikkje krev direkte kommunikasjon med informantane, som for eksempel gjennom eit spørjeskjema, og i større grad gjennom direkte kommunikasjon, som for eksempel eit intervju (Johannessen et al. 2011 s.31 og 37). I denne oppgåva gjer eg løypande greie for mine metodeval, og dels vil og min kunnskap og mine haldningar til tematikken - interessefeltet - vere synlege for den vakne lesar. Her vil og påverknaden eg i mi forskarrolle har hatt i feltet kunne kome til syne, og valet av ei slik intersubjektiv eg-rolle framfor ei objektiverande en-rolle er medvite gjort.

### 3.2.2 Etnografisk studie

*”Etnografiske studier er rettet mot å utvikle innsikt i kulturer”* (Busch, 2013 s.55). Det kan vere ulike kulturar dei forskjellige studiane er retta mot, det kan for eksempel vere eit lokalsamfunn, ein nasjon eller noko så lite som ei klasse. Denne metoden er hovudsakleg brukt i induktive kvalitative studiar og føregår ofte over ei lengre periode. I likskap med aksjonsforskning skal forskaren delta i samfunnet, men målet er ikkje det same. I aksjonsforskning er målet med undersøkinga å endre konkretar, mens i etnografiske studiar er ikkje det eit mål i seg sjølv, her skal ein berre undersøke det som skjer utan å gå aktivt inn for å endre noko (Busch, 2013 s.55-56). Den skildringa ein gjer i etnografiske studiar, tidlegare forbunde med at ein reiste til ein ukjend plass for å observere dei innfødde, er i dag vanleg for

eksempel i studiar av bedriftskulturar. Forskaren skal undersøke åtferdsmønsteret gjennom observasjon og intervju. Deltakande observasjon er den vanlegaste metoden i etnografiske studiar og denne deltakande observasjonen blir ofte utgangspunktet for intervju (Johannessen et al. 2011 s.84-85). Sjølv om det i denne oppgåva også er teke i bruk deltakande observasjon der eg både har vore ein aktiv deltakar og passiv observatør er dermed dette ikkje ei rein etnografisk studie. Eg har medvite intervenert ved å legge kjelder til rette for informantane, og å ta del i oppklåring undervegs - óg i fasen før sjølv intervju. Den omgreps-eksplorerande intervju-undersøkinga tok etter kvart dels form som ein etnografisk studie gjennom å utvidast med observasjon (sjå kap 3.3.1 og 3.3.5), mens i analysedelen er det brukt SDI-metoden, som eg kjem tilbake til seinare (i kapittel 3.4).

### **3.3 Datainnsamling**

#### *3.3.1 Val av metode*

Ut i frå mitt tema kunne eg nok fint ha valt både å bruke både kvalitativ eller kvantitativ metode. Valet falt til slutt på kvalitativ metode fordi eg følte den ville gje meg mest informasjon. Det var kvardagskunnskap som gjorde meg interessert i å skrive om dette tema og Johannessen et al.(2011) nemner fleire gonger at det å interessere seg for tema ein skal skrive om er noko av det viktigaste i starten av ei oppgåve, i tillegg ville eg skrive om noko som var lite undersøkt og dagsaktuelt. For å kome i djupna på tema mitt måtte eg kome fram til korleis eg kunne få tilstrekkeleg informasjon og korleis den skulle analyserast.

I utgangspunktet ville eg bruke kvantitativ metode for å prøve å få eit overblikk over elevane sin kunnskap om tema. Eg prøvde meg på ein spørjeundersøking om demokrati til ei vidaregåande klasse våren 2013 der eg fant ut at det eg eigentleg var ute etter ikkje var mogleg å få til dersom eg skulle brukt spørjeundersøking. Ved å bruke kvantitativ metode trur eg resultatet hadde vorte ein meir generell innsikt i kunnskapen til elevane omkring tema. Eg trur og det hadde vorte vanskeleg å få målt forståinga til elevane framfor rein kunnskap. I staden ville eg undersøke kva elevane meinte og forstod om dei forskjellige omgrepa og få dei til å grunngje svara sine, samtidig som dei fekk snakke og diskutere med kvarandre om dei. Derfor vart kvantitativ metode satt til side og valet falt i staden på kvalitativ metode og bruk av gruppeintervju og observasjon.

Det er forskjellige ting som avgjer om det er hensiktsmessig eller ei å bruke gruppeintervju. Gruppeintervju kan vere ein tilleggsmetode som ein kanskje begynner med for å få eit oversiktleg innblikk i det problemstillinga spør etter. Gruppeintervju gjer, på den

eine sida, det mogleg å produsere mykje informasjon, ein får innblikk i korleis informantane påverkast av kvarandre og om deira haldningar, reaksjonar og kvifor dei oppfører seg som dei gjer. Informantane får moglegheit til å diskutere og kome med innspel og argument. Motsett er det ikkje nyttig med gruppeintervju dersom det som skal diskuterast er veldig personleg eller om det forskaren er ute etter er konkrete reaksjonar eller forståing av komplekse emne (Johannessen et al. 2011 s 150-152). Eit anna mogleg problem med gruppeintervju er at det kanskje berre kjem fram meiningar som kan presenterast i det offentlege (Repstad, 2009 s.99). Fordi eg sjølv meiner tema for denne undersøkinga er komplisert ville eg at intervju skulle vere gruppevis. Slik fekk elevane hadde støtte i kvarandre og det vart lettare for meg dersom nokon av dei ikkje kunne bidra med noko form for informasjon. Ved å intervju 4 elevar i gongen var eg trygg på at eg ville få informasjon frå elevane. I tillegg til tryggleiksaspektet valte eg gruppeintervju fordi det var mest praktisk for meg. Intervjua skulle gjennomførast på forskjellige vidaregåandeskular på forskjellige stader i Noreg. For å spare tid, både for meg sjølv og for elevane, var det da mest praktisk og forskingsøkonomisk med gruppeintervju. Sidan vegen har vorte til litt ettersom eg har gått, fant eg også ut i løpet av det fyrste intervjuet at det var interessant å observere elevane mens dei arbeidde med oppgåva eg hadde med til dei. På den måten vart eg både ein deltakar og ein aktiv observatør, denne rollebytinga kjem eg tilbake til seinare, i kapittel 3.3.5.

### 3.3.2 Vegen fram til oppgåva

Vegen fram mot sjølv oppgåva blir skildra i Johannessen et al. (2011) i fire punkt. Fyrst må ein forberede oppgåva. Dette gjer ein gjennom å finne tema, problemstilling og forskingsspørsmål. Omgrepet problemstilling kan definerast som *”(Et) spørsmål som blir stilt med et bestemt formål, og på en så presis måte at det lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitenskapelige metoder”* (Halvorsen, 2008 s.35 i Johannessen et al. 2011 s.59). Problemstilling er vanlegvis eitt eller fleire spørsmål som viser kva undersøkinga skal gje svar på. Den viser og utgangspunktet for forskinga, som ofte er rein fagleg nysgjerrighet. Desse spørsmåla må vere meir gjennomtenkte enn dei ein stiller til vanleg fordi ein skal forberede ein forskingsrapport. Ein må også bestemme seg for kva målsetjinga er med oppgåva. Dette punktet er nært knytt til problemstillinga eller forskingsspørsmåla og går ut på at ein kan ha eitt eller fleire mål der ein vil finne ut av, eller forstå, eit fenomen. I denne forberedingsfasa må ein også finne relevant litteratur som er aktuell for tema og i dei tilfella ein skal studere

endringar eller noko som kan endrast bør litteraturen vere nokså ny (Johannessen et al. 2011 s.32 og s.59).

Det neste punktet i ei undersøking er sjølve datainnsamlinga. Det er mange måtar å gjennomføre den på og det er mange former for data. Her vel forskaren om han eller ho skal bruke kvalitativ eller kvantitativ metode for å samle inn data. Forskaren må også vere observante på kva data som er relevant og påliteleg, og at det passar til problemstillinga. For å kunne gjennomføre ein undersøking må ein finne informantar, og ein må bestemme seg for kor mange informantar det skal vere. I ein kvantitativ undersøking vil det vere fleire informantar enn det vil vere i ein kvalitativ undersøking. Her må ein også trekke inn dei måla ein har for undersøkinga. Dersom ein er interessert i ei bestemt gruppe er det ikkje nødvendig å undersøke i ei anna type gruppe. Det er for eksempel ikkje eit poeng å intervjuje mannlege studentar dersom målet er å undersøke meininga til kvinnelege studentar (Johannessen et al. 2011 s.33).

Når data er samla inn må dei undersøkast, analyserast og tolkast. Ved ei kvalitativ undersøking vil dataanalyse bestå av å undersøke tale, handling eller tekst, mens i kvantitativ undersøking består denne dataanalysen oftast av å analysere tal eller mengder. I analysen trekk ein inn måla for undersøkinga og prøver å beskrive dei. Denne skildringa er med på å dokumentere forskinga og dei funna kan både validere kvarandre eller dei kan vere så motstridande at det krev meir forskning og fleire data for å kome fram til ein slags konklusjon (Johannessen et al 2011 s.33). I analysen skal forskarane prøve å kome fram til ei forståing av måla eller spørsmåla ein har stilt seg. Johannessen et al. (2011) beskriv det slik:

*Kjernes spørsmålet i forstående undersøkelser kan formuleres slik: Hva er (egentlig eller som helhet) x som fenomen? Hvilke kvaliteter har fenomenet x? Hva er typiske for fenomenet x?*

*Hva skiller fenomenet x kvalitativt fra andre fenomener?* (Johannessen et al. 2011 s.56). Når ein har kome fram til resultatata kan ein gå over på den siste fasa som er rapportering som i all hovudsak går ut på å presentere forskingsresultata i ein skriftleg rapport og ofte med ein presentasjon av denne skriftlege rapporten (Johannessen et al. 2011 s. 33-34).

### 3.3.3 Kvalitative intervju

Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskingsintervjuet som ei samtale med ein struktur og eit formål (Johannessen et al. 2011 s.135). I det kvalitative forskingsintervjuet er formålet å prøve og å forstå eller få ein skildring av noko. Sjølve intervjuet kan ofte vere meir enn ei rein spørsmål-svar seanse, men heller ein dialog mellom

intervjuar og informant. Kva som blir samla inn gjennom intervju er avhengig av kva problemstillinga skal gje svar på, det kan for eksempel vere beskrivande spørsmål, fortolkande spørsmål eller teoretiske spørsmål (Johannessen et al. 2011 s.135-136). I denne oppgåva er det hovudsakeleg teoretiske spørsmål som har vorte brukt. Problemstillinga her går i hovudsak ut på å prøve å forstå og forklare hendingar gjennom intervju.

Dei kvalitative intervju er ofte strukturert i større eller mindre grad, dette avhenger også av kva problemstillinga legg opp til. Vi kan skilje mellom strukturerte intervju og ustrukturerte intervju. Det fins så klart både fordeler og ulemper med begge desse og det går i hovudsak ut på fleksibiliteten i intervju. Dei strukturerte intervju legg opp liten fleksibilitet og spørsmåla er fastlagt før intervjuet blir gjennomført, dette kan bidra til ein viss trygghet sidan ein har ei klar ramme rundt intervjuet. Dei ustrukturerte intervju har kanskje fastsette tema, men rekkjefølgja for spørsmåla er ikkje fastsett og intervjuaren legg opp til ei uformell atmosfære og er open for forskjellige tolkingar overfor dei forskjellige informantane. Mellom dei strukturerte og dei ustrukturerte intervju har vi den mest utbreidde intervjuforma i kvalitative intervjuar, det som vi kallar semistrukturerte intervju. Dette er intervjumetoden som er brukt i denne oppgåva. Dei semistrukturerte intervju er basert på ein intervjuguide der intervjuaren har eit tema han eller ho må forholde seg til og har ei liste med spørsmål som intervjuaren skal igjennom i løpet av intervjuet. Intervjuguiden og spørsmåla spring ut av problemstillinga og blir fyrst til når ein har funne sentrale deltema som hører til under problemstillinga. Dei semistrukturerte intervju legg opp til at intervjuaren kan spørje om dei forskjellige tema, men ein kan også ha konkrete spørsmål under kvart tema for at det skal vere lettare for intervjuaren å få informantane til å utdjupe svara og auke sjansane for å få dekt og utdjupa kvart tema (Johannessen et al. 2011 s.137-139).

#### *3.3.4 Gruppeintervju*

Gruppesamtaler, eller gruppeintervju som eg har kalla det her, er eit nyttig verktøy for å få samla inn mest mogleg informasjon på kort tid. Intervjuet skal prøve å vere mest mogleg saksorientert samtidig som det må vere rom for digresjonar, det skal altså vere meir strukturert enn ei vanleg samtale samtidig som det er fleksibelt og kanskje har ei meir uformell tone. Eit vellykka intervju er ikkje veldig forskjellig frå ei høfleg og roleg samhandling i kvardagslivet, intervjuaren må prøve å bruke dei eksisterande mellommenneskelege ferdighetane sine. Det er to ting ein må bestemme seg for når ein bruker gruppeintervju som datainnsamlingsmetode. For det fyrste må ein bestemme seg for kor

mange intervju ein skal gjennomføre, for det andre kor mange informantar ein skal ha i kvar gruppe. I denne oppgåva er det brukt små grupper, med fire informantar i tre av intervju og 10 i det fjerde, men i ordinære gruppeintervju er det minst seks deltakarar (Johannessen et al. 2011 s.105 og Repstad, 2009 s.79 og 86-88). Johannessen et al. (2011) skriv at større grupper kan krevje meir involvering frå intervjuaren, men samtidig kan dei små gruppene vere mindre produktive fordi ein risikerer å måtte gjennomføre fleire intervju. Samtidig meiner Krueger (1988 i Johannessen et al. 2011) at gruppene bør både vere like og ulike, altså at dei hovudsakeleg bør vere like, men ha stor nok variasjon til å få fram ulike meininger. I tillegg bør det ikkje gjennomførast meir enn tre til fire gruppesamtaler for kvart tema fordi det er usikkert kor mykje ny informasjon som kjem utover dei to fyrste intervju. (Johannessen et al. 2011 s.152-153). Samtidig er det bra om ein vel ein nøytral plass for informantane, ein plass der dei føler seg heime (Repstad, 2009 s.86-87).

Gruppeintervju er i vekst når det kjem til metodebruk i akademisk samfunnsforskning. Som nemnt er ein av fordelane ved gruppeintervju at ein får samla inn meir informasjon på kort tid, metoden er effektiv og kan bidra til ei grei oversikt over dei forholda ein undersøker. For nokre er det lettare å snakke i ein intervjusamanheng dersom det er fleire til stades i høve til i individuelle intervju. Hoel og Hvinden (1982) meiner gruppeintervju kan gje meir utbrodert informasjon ved at intervjuet får ein samtaledynamikk der det den eine seier blir fylgt opp av ein annan og kanskje nyansert av ein tredje. Eit mål med gruppeintervjuet er da at forskaren kan trekke seg meir tilbake og fungere meir som ein ordstyrer og la informantane snakke fritt om tema. Eit gruppeintervju passar dermed best dersom gruppa er samkjørd frå før utan at det er for store konflikhtar innad i gruppa. Det kan for eksempel vere elevlar frå same klasse, eller kollegaer på ein arbeidsstad. Dersom informantane er trygge på kvarandre er det lettare for kvar enkelt å snakke fritt og kome med innspel utan at dei fryktar å bli dømd eller at dei føler seg dumme. Eit resultat av ei konfliktfylt gruppe kan vere at dei ikkje svarar ærlig, men heller svarer slik dei trur det løner seg å svare. Forskingsresultata blir dermed mindre pålitelege (Repstad, 2009 s.98-100).

### *3.3.5 Observasjon*

Observasjon vart etterkvart ein del av informasjonsinnhentinga mi. Gjennom denne måten å innhente informasjon fekk eg, i tillegg til gruppeintervju, sjå korleis elevane samarbeida for å diskutere særleg omgrepa. Både Repstad (2009) og Johannessen et al. (2011) skriv at observasjon kanskje er den metoden som vil gje mest informasjon og den mest sentrale

kvalitative metoden. For meg vart det viktig at den i hovudsak berre vart ein tilleggsmetode og ikkje hovudmetoden min (Repstad, 2009 s.17 og Johannessen et al., 2011 s.118).

Observasjonen vart viktig fordi eg på den måten kunne sjå om det var nokre av informantane min som ikkje deltok, om dei vart overkøyrd av dei andre eller om dei var ivrige og deltok aktivt i diskusjonen. Etter mi meining hadde det vore vanskeleg å fått tak i den informasjonene utan å observere elevane. All observasjon gjekk føre seg inne på grupperom på dei forskjellige skula.

Johannessen et al. (2011) skriv om fleire forskjellige typar observasjon og observatørroller. I mi forskning var eg ein deltakande observatør, eg deltok gjennom å styre intervjuet og å lede elevane inn på riktig spor igjen dersom dei forsvann ut frå tema. Elevane visste også at eg skulle observere dei sidan dette vart oppgjeve før intervjuet starta. Da det kom til sjølve observasjonen hadde eg under fyrste intervjuet ein ustrukturert observasjon der eg var veldig usikker på kva eg skulle sjå etter og kva som kunne vere viktig å ta med. Rolla mi som observatør endra seg i løpet av intervjuet. I løpet av intervjuet fekk elevane ei oppgåve der dei på eit kart fyrst skulle avgrense kva dei meinte var ”Midtøsten” for deretter å plassere nokre av statsoverhovuda til dei landa dei meinte dei hørde heime i. I denne delen av intervjuet var eg ein passiv observatør som aktiviseres dersom elevane stilte spørsmål. Den andre delen av intervjuet styrte eg ordet og leia dei over på tema Egypt og omgrepa ”statskupp”, ”militærkupp” og ”demokratisk kupp”. I løpet av denne delen var eg ein aktiv deltakande observatør. Eg stilte dei spørsmål, samtidig som eg observerte elevane da dei diskuterte seg i mellom. I løpet av dei fire intervjuane gjekk observasjonane over til å bli meir strukturert sidan eg da visste meir av kva eg kunne bruke. Det hadde gått såpass kort tid imellom det fyrste og det andre intervjuet at eg kunne setje meg ned og notere det eg hugsa frå det fyrste intervjuet som i ettertid virka nyttig å ha med (Johannessen et al, 2011 s.127 og s.130). Kva eg valte å sjå etter under intervjuet er vedlagt i intervjuguiden.

### *3.3.6 Val av informantar*

Som tidlegare nemnt er det problemstillinga som avgjer kven det kan vere aktuelt å intervju. Dersom ein skal ha enkeltintervju kan det innanfor den bestemte ramma vere produktivt å velje ulike informantar frå ulike grupper, men dersom det skal gjennomførast gruppeintervju vil det heller vere nyttig å velje ei informantgruppe som er forholdsvis homogen. For å gjere utvalet enklare kan ein få hjelp av for eksempel leiare i ei bedrift eller læraren for ei klasse. Desse leiarane har ei oversikt ein utanforståande forskar ikkje har og forskaren kan i dei fleste

tilfelle heller ikkje gå rundt og intervju moglege kandidatar på for eksempel skuler for å finne ”dei riktige” informantane. Dersom ein får ein leiar eller en lærar til å velje ut informantar kan ein tenkje seg at han eller ho vil styre utvalet gjennom for eksempel å velje dei flinkaste elevane eller dei mest fornøgde tilsetje. Dette kan påverke resultatet, men treng ikkje nødvendigvis vere noko negativt (Repstad, 2009 s.81). Elevane i mi undersøking var på førehand plukka ut av læraren deira, bortsett frå den eine gruppa der læraren ikkje møtte og eg intervjuar heile klassa, som bestod av 10 elevar, inne på klasserommet deira. Eg spurte dei forskjellige lærarane om dei kunne velje elevar for meg sidan dei kjente dei og sidan eg ikkje skulle treffe dei før intervjuet. Sidan lærarane hadde fått oppgjeve at undersøkinga var anonym burde det ikkje vere grunnlag for dei å velje ut dei flinkaste elevane for å prøvde å påverke eit framtidig resultat eller at den enkelte skule skulle stå fram i eit betre lys ved ei mogleg samanlikning. Eg kan tenke meg at dei forskjellige lærarane likevel valte elevar dei visste kom til å snakke, og som var flinke i samfunnsfaget slik at dei kunne diskutere og argumentere for sitt syn.

Dersom eit intervju blir for stort er det lett at analysane blir overflatisk og av dårlegare kvalitet. Blir forskinga overflatisk samanliknar Repstad (2009) det med ein kjapp journalistisk jobb. Når ein merker at det ikkje kjem fram ny informasjon og føler ein har fått all den informasjonen ein trur ein treng, er det på tide å stoppe. Det er derimot ikkje noko fasit på kor mange intervju ein må ha i ein kvalitativ undersøking, dette må avgjerast for kvart tilfelle. I tillegg må ein gjennom ei testrunde av intervju før ein begynner på sjølv intervjurunda, det heller ikkje lett å vite kor mange ein treng av dei. Det er betre med nokre få grundige enn mange overflatiske. Dette vil så klart variere ut i frå korleis problemstillinga er og kva intervjutype ein brukar. Enkeltintervju treng ein kanskje fleire av, mens gruppeintervju treng ein færre av (Repstad, 2009 s.83-84).

Også kriteriene for kven som passar som informantar er avhengig av problemstillinga og kva som er mogleg å gjennomføre. Forskaren må særleg tenkje igjennom kor mange informantar han eller ho treng for å få det nødvendige utvalet og for å få belyst problemstillinga. Det er mange måtar å velje ut informantar og denne utveljinga går meir på hensiktsmessighet framfor representativitet. Utvalet kan vere tilfeldig der ein bruker ei liste med kriterier og dei informantane som oppfyller dei blir trekt ut. Det kan vere informantar med maksimal variasjon, for eksempel to motpolar for å kunne finne det typiske. Det kan vere personar som har spesifikke kjenneteikn eller eigenskaper. Det kan vere homogent utval der informantane er rimeleg like ut i frå geografi eller kjenneteikn, for eksempel togpendlarar eller bygdeungdom. Utvalet kan vere kriteriebasert, ved at dei oppfyller spesifikke kriterier,



eller teoribasert, ved at ein vel informantar basert på teori. Ein kan bruke snøballmetoden ved at ein informant tipsar om fleir osv. Dette er berre nokre av dei alternative metodane for å finne informantar til ei undersøking. Forskaren vil ta ei strategisk utveljinga ved at han eller ho bestemme seg for målgruppa før ein avgjer kven av dei som passar målgruppa som skal delta (Johannessen et al. 2011 s.106-111).

### *3.3.7 Grunnlag for by vs. land*

For oppgåva ville eg ha forskjellige elevar å intervjuje. Ein av måten å få til det på var å intervjuje elevar frå forskjellige plassar i Noreg. Eg fekk kontakt med to ulike lærarar ved forskjellige vidaregåande skuler, gjennom veileidar og gjennom ein tidlegare kjenning av meg. Eit av grunnlaga for denne oppdelinga mellom by og bygd var derfor at det var praktisk for meg, eg kunne ta kontakt med skulen og setje opp intervjuet når det passa meg, men det var også av rein nysgjerrigheit i høve til om det var nokre forskjellar mellom elevane eller om byungdom og bygdeungdom eigentleg er like.

Som eg nemnte i førre delkapittel finnes det fleire forskjellige strategiar for kven som er aktuelle kandidatar. I denne undersøkinga tok eg i bruk eit homogent utval og informantar med maksimal variasjon. To og to av gruppene var like, dei var frå same geografiske området, men samtidig hadde alle dei fire gruppene felles kjenneteikn, alle var elevar på vidaregåande skule som gjekk VG2 eller VG3 og tok programfaget ”politikk, individ og samfunn”. Informantane hadde også maksimal variasjon sidan elevane var frå forskjellige plasser i Noreg, to grupper med byungdom og to grupper med bygdeungdom.

### *3.3.8 Utvikling av intervjuguide*

I eit kvalitativt intervju er tema hovudsakleg klare og samtalen styres dit. På førehand vil forskaren ofte utarbeide ein intervjuguide med hovudspørsmål og nokre oppfølgingsspørsmål. Desse oppfølgingsspørsmåla er berre moglege alternativ ein kan ta i bruk dersom ein ikkje følte ein fekk tilstrekkeleg informasjon frå hovudspørsmålet eller fant svaret så interessant at ein ynskjer at informantane utdjupe og grunngje svara sine. Intervjuguiden bør vere i stikkordsform og utan detaljerte spørsmål slik at det blir mogleg for forskaren å tilpasse spørsmåla til det enkelte intervju. Intervjuet vil da bere preg av å likne meir på ei samtale framfor eit formelt intervju. Ei av farane ved å ha ein svært detaljert intervjuguide er at i utgangspunktet passive personar vil kunne trekkje seg tilbake og bli meir passive, og at

forskaren vil ha problem med å lausrive seg frå dei ferdig formulerte spørsmåla (Repstad, 2009 s.78).

Når ein utarbeidar ein intervjuguide er det fyrst og fremst viktig å utarbeide nokre sentrale deltema under problemstillinga. I tillegg kan forskaren utforme underpunkter og underspørsmål på dei forskjellige tema (Johannessen et al. 2011 s. 139). I følgje Johannessen et al. (2011) er det sju punkter ein bør ha med i ein intervjuguide. Det fyrste er ei innleiing av intervjuet der forskaren fortel litt om kva prosjektet går ut på og kva ein kjem til å spørje om, korleis intervjuet skal dokumenterast og kva som vil skje med datamaterialet seinare, anonymiteten og informantanes rett til å avbryte intervjuet og kor lenge intervjuet vil vare. Det andre punktet er enkle faktaspørsmål om for eksempel informantane der forskaren må prøve og opprette ein relasjon med dei. Det tredje er introduksjonsspørsmål der forskaren introduserer tema for intervjuet. Det fjerde punktet er overgangsspørsmål der forskaren forsøker å gå frå det generelle til det meir spesifikke. Det femte punktet er nøkkelspørsmål som også vil vere hovuddelen av intervjuet. I nøkkelspørsmåla må forskaren prøve å få den informasjonen han eller ho ønskjer. Det nest siste punktet går på kompliserte og sensitive spørsmål. Desse spørsmåla kan vere vanskeleg å spørje i eit gruppeintervju dersom det går på veldig personlege eller sensitive tema og vil derfor passe betre i enkeltintervju. Det sjuande og siste punktet er avslutning. Her kan informantane få moglegheit til å kome med avsluttande kommentarar, oppklaringar eller om informanten sitt igjen med noko han eller ho har på hjerte (Johannessen et al. 2011 s.141-142).

Korleis eit intervju er kjem an på kor strukturert intervjuguiden er og kor mykje forskaren involverer seg. Eit strukturert intervju føreset mykje involvering og ein detaljert intervjuguide, mens eit lausare intervju er motsett og har liten involvering og ikkje detaljert intervjuguide. I eit ustrukturert gruppeintervju skal informantane snakke mest mogleg med kvarandre utan involvering frå forskaren, og i eit strukturert gruppeintervju er forskar meir aktiv. Dei strukturerte gruppeintervjua passar betre der sårbare tema skal diskuterast (Johannessen et al. 2011 s.154-155).

### *3.3.9 Førebuing før intervju*

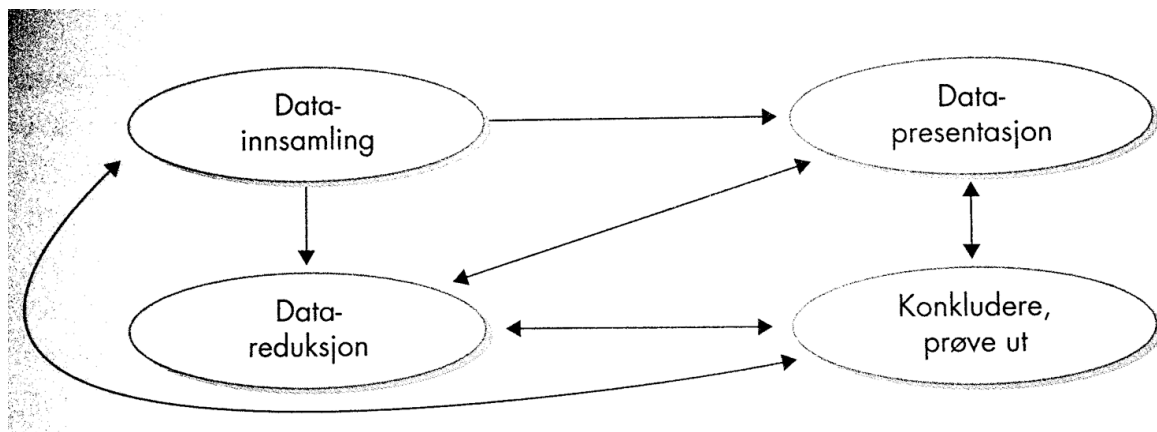
Før intervju på dei forskjellige skulane fekk eg hjelp av lærarane til å finne elevar som oppfylte mine kriterier. Kriteria min var at elevane skulle gå programfaget ”politikk og menneskerettar” og at dei helst skulle gå i 3.klasse på vidaregåande. Om mogleg ville eg ha ei fordeling mellom gutar og jenter, men det var ikkje nødvendig. Hadde eg oppretthaldt det

siste kriteriet hadde det vorte vanskeleg å gjennomføre sidan det var veldig få gutar som tok det faget. Før eg møtte elevane fekk dei eit informasjonsskriv på e-post som dei kunne lese igjennom. Dette informasjonsskrivet ligg som vedlegg til denne oppgåva. I informasjonsskrivet stod det kva intervjuet kom til å handle om og kva det skulle brukast til. I tillegg innehaldt det fleire lenker der dei kunne lese litt om Midtøsten, om tidlegare og nåverande statsleiarar der, og om dei forskjellige omgrepa som skulle diskuterast. På førehand var eg veldig usikker på om eg skulle sende dei desse internettlenkene fordi eg var usikker på om det ville prege svara til elevane, men eg fant ut at eg heller ville påverke dei litt framfor å ikkje få noko ut av intervjuet. Eg såg fort eit resultat av det da eg starta med intervjuet, den eine gruppa, seinare referert til som Bygd2, hadde ikkje fått informasjonsskrivet av læraren sin og dei hadde dermed ikkje fått noko informasjon som kva intervjuet skulle gå ut på eller til kva tidspunkt det skulle gå føre seg, og dei hadde heller ikkje fått moglegheit til å lese seg opp på tema. Det viste seg fort at det intervjuet vart mykje meir krevjande enn dei tre andre intervjuet der elevane hadde fått dette informasjonsskrivet. Kanskje vart det meir krevjande fordi elevane var usikre på kva dei skulle gjere eller ein usikkerheit omkring kva som skulle hende den timen.

### 3.4 Dataanalyse

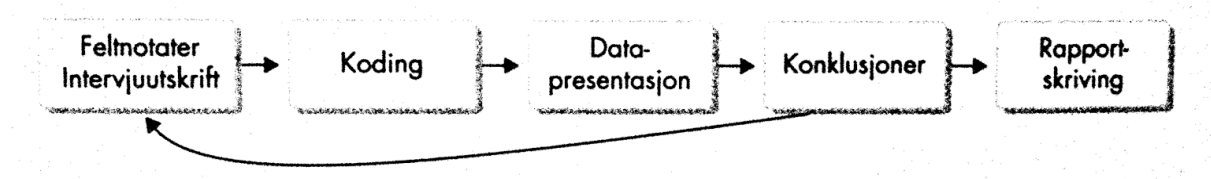
#### 3.4.1 Kva analyse og kvifor

Analyse av tekstdata er vanskeleg fordi det ikkje eksisterer standardiserte teknikkar ein kan bruke, slik det er i analyser av taldata. Hensikta med ein analyse, uavhengig av metode, er gjere spranget fram til vitskap. For eksempel frå observasjonar til vitskap. Dataanalyse består av tre element ifølgje Miles og Hubermans (1994) Deira modell på analyseprosessen består av datareduksjon, datapresentasjon og konkludering.



Figur 5 Modell av analyseprosess (Ringdal, 2013 s.250)

Figuren illustrerer at forskaren er innom konkludering fleire gonger. Ved å gjere det kan han eller ho finne midlertidige konklusjonar som dei for eksempel kan underbygge med å hente inn meir data. Datareduksjon er ein viktig del av analysen. Forskaren kan gjennom denne reduksjonen plukke ut relevante og interessante svar og kode dei etter forskingsspørsmåla. Utgangspunktet for denne kodinga kan enten vere likskap mellom svara eller ut i frå teori. Datapresentasjon kan gjerast på fleire måtar, men i hovudsak er det viktig å komprimere tekstutdrag og samanstillingane. Til slutt i konklusjonen samlar ein saman funna slik at ein kan trekkje foreløpige funn og kva ein kan arbeide med vidare. Dei framvisar også ein meir tradisjonell figur på korleis denne analyseprosessen skjer.



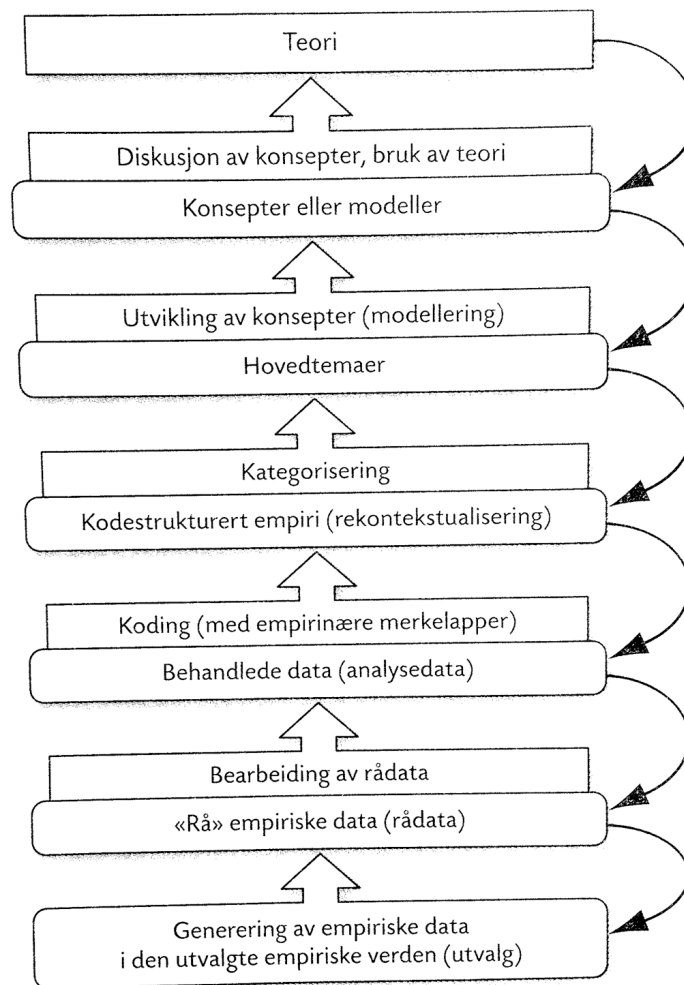
Figur 6 Tradisjonell analyseprosess (Ringdal, 2013 s.252)

Her går linja frå intervju, via koding til presentasjon og konklusjon (Miles & Hubermans, 1994 s.12 i Ringdal, 2013 s.249-252). Den vanlegaste forma for datapresentasjon i sosiologiske analyser er sitatbruk. Sitata brukast for å underbygge empirien og trekkje inn teori til den (Ringdal, 2013 s.252).

Tjora (2012) skriv at mange av dei som driv med kvalitativ forskning oppgjer at dei bruker eller er inspirert av grounded theory som analyseverktøy. Han meiner likevel det er eit fåtal som faktisk bruker den sidan den krev mykje tid og dei fleste undersøkingane har avgrensa med tidsbruk. Det har, ifølgje Tjora ein inflasjon i bruken av grounded theory og at dei faktisk bruker ein meir induktiv metode, eller noko som minner om SDI-metode. SDI står for ”*stegvis-deduktiv induktiv metode*” og går ut på at ein arbeider i etappar frå data til teori (Tjora, 2012 s.175.176).

### 3.4.2 SDI: stegvis-deduktiv induktiv metode

I SDI-metoden arbeider ein i etappar frå innhenting av data til analyse av teori.



Figur 7 SDI-modell (Tjora, 2012 s.175)

Illustrert i figuren ser ein at den prosessen som går ”oppover” oppfattast som induktiv gjennom å arbeide frå dei empiriske data til teori, mens den prosessen som går ”nedover” kan oppfattast som deduktiv ved at ein undersøker frå det teoretiske til det empiriske. Dei pilane som går ”nedover” kan hoppe over fleire trinn og dette bidreg til å gjere modellen mindre lineær. Sjølv om denne modellen illustrerer den kvalitative metoden inndelt i etappar er ein i verkelegheita på fleire av ulike punkta samtidig (Tjora, 2012 s.174-176). I min prosess var det ein del fram og attende i høve til empiriinnhenting og utvikling av analyse. Det tok tid å få til dei ulike intervjua og mellom dei fire intervjua er det omtrent eit halvt år. Dette førte til at eg kunne fortsetje framover i metoden i dei fyrste intervjua før eg gjennomførte dei to siste. På den måten vart eg meir klar på kva eg ville ha med av spørsmål og kva som verka viktig i ein

analyse i ettertid. Samtidig måtte eg, før dei siste intervju, gå over metode og teori igjen for å friske opp minnet.

Når ein starter med koding av kvalitativ metode kan analysen opplevast som meir utrygg og skjør framfor kvantitative data. Ein må blant anna prøve å identifisere kva som er viktig i empirien, kva som er interessant å knytte til dei teoretiske ramane og korleis denne analysen skal settast opp. Det er ingen eintydig oppskrift på korleis ein skal løyse dette, korleis ein skal handtere det og kva kriterier ein skal nytte. Som utgangspunkt anbefaler Tjora (2012) å ta utgangspunkt i empirien, kva er det mest interessante og kva er typisk for intervju? Her er det hensiktsmessig å jobbe tett opp mot empirien og nytte dei omgrepa som alt eksisterer der. Når ein skal starte med koding av dei kvalitative data må ein fyrst og fremst starte med å laga koder, det vil seie ord, eller uttrykk, som beskriv avsnitt eller utsnitt. Målet med dette er å skape tekstnære koder som er enkle å bruke vidare i analysen. SDI metoden har i prinsippet ein streng induktiv tilnærming til analyse og koding i motsetting til i mykje av den kvantitative metoden der det i hovudsak er variabeltenking der ein betrakte empirisk data som tema som kan sorterast (Tjora, 2012 s.178-180). Dei tekstnære kodane er ikkje nødvendigvis eigna for sortering av data, men det skal beskrive det som faktisk kjem fram i eit intervju. Desse tekstnære kodane skal ikkje kunne setjast opp frå noko anna enn analysedata. For å undersøke om SDI-kodene er induktive kan ein sjå om kodane kunne vore satt opp før intervjuet. Dersom det ikkje hadde vore mogleg, men kan berre kome frå empirien, er de gode kodar innanfor SDI. Når ein sitt igjen med dei tekstnære kodane som eit kodesett i tillegg til analysedata kan ein starte med kategorisering (Tjora, 2012 s.184).

Når kodingsprosessen starter er det ikkje lenger empirien som avgjer kva som er relevant, gjennom kodingsprosessen er det problemstillinga som avgjer det. Dette fører til at ein god del av dei kodane som alt er laga vil bli teke vekk fordi dei viser seg å ikkje vere aktuelle for problemstillinga. Kategoriseringa vil danne utgangspunktet for kva som blir hovudtema i analysen, med andre ord strukturerer den undersøkinga sin resultatdel, og ein vil til slutt sitje igjen med ulike hovudtema. Målet med kategoriseringa er å kome fram til nokre få tema som trekkjer ut potensialet til empirien og svarer på forskingsspørsmåla. I SDI-modellen er dei to neste punkta utvikling av konsept og diskusjon av desse, før ein til slutt finn punktet der ein presenterer utviklinga av ny teori. Det er til stadigheit diskusjon om det faktisk blir produsert ny teori og kva som faktisk skal kategoriserast som teori. Dei strengaste krava seier at teori er eit sett med lover, mens ein anna syn tilseier at teori er ein måte å forstå noko på (Tjora, 2012 s.185-190). Konsept og teori må skiljast og kva dei to forskjellige er kan formulerast slik: *”for at et konsept skal ha status som teori, må det være falsifiserbart og prøvbart”* (Tjora,

2012 s.190), men det vil vere forskjellar innanfor dei forskjellige samfunnsforskingane og størrelsen på forskinga om ein stopper ved konseptane eller om det er nødvendig til å gå vidare til teori (Tjora, 2012 s.190).

### 3.5 Metodekvalitet

#### 3.5.1 Reliabilitet

Nøyaktigheten av undersøkinga og dei data som er samla inn kallast reliabilitet. Reliabiliteten går også på korleis ein samlar inn data og korleis dei blir gjennomarbeidd. Det er forskjellige måtar å undersøke kor *pålitelege* data er. Ein kan gjere ein test-retest undersøking, altså ta same undersøkinga på to forskjellige tidspunkt, eller fleire forskarar kan undersøke same fenomen for å sjå om dei får same resultat. Dette kallast interreliabilitet. I kvalitative undersøkingar går reliabilitetstestinga meir på ei utgreiing for framgangsmåten (Johannessen et al. 2011 s.229).

Eit av dei punkta som det i denne oppgåva kan rettast kritikk mot er observasjonsdelen. I dei to fyrste intervjuane, seinare referert til som Bygd1 og Bygd2, var ikkje observasjonen strukturert, eg visste ikkje kva eg skulle sjå etter eller kva som kunne vere viktige punkt å ha med. Også sjølv intervjuet her bar preg av lite struktur fordi eg hadde for lite konkrete oppfølgingsspørsmål og måtte finne på nye undervegs, dette betra seg til dei to siste intervjuane, referert til som By1 og By2, men påverka dei to fyrste. Det ville nok her vore nyttig å tatt eit prøve-intervju før sjølv intervjurunden starta for å få strukturert spørsmåla, finne alternative oppfølgingsspørsmål og sett opp ei tydeleg liste over kva som skulle observerast. Sjølv om dei fyrste intervjuane var mindre strukturerte kom det mykje interessant informasjon som hovudsakleg var spontan frå elevane si side gjennom diskusjonar seg imellom. Det var berre i eit intervju, Bygd2, eg nærmast måtte fiske etter informasjon frå elevane, men også denne informasjonen var interessant sjølv om elevane her svarte konkret på spørsmåla i staden for å diskutere slik dei andre elevane gjorde. Motsett var informasjonen denne eine elevgruppa kom med meir spontan i høve til eksemplane i kontrast til dei tre andre gruppene som kan hende var meir farga av informasjonsskrivet dei fekk.

Ein kan setje spørsmålsteikn ved om det fantes ein forskningseffekt i intervjuet. I løpet av intervjuet prøvde eg å involvere meg så lite som mogleg for at elevane sjølv skulle få diskutere. Målet var at eg berre skulle styre gjennom nokre overordna spørsmål og heller kome med oppfordringar til utdjuping gjennom å spørje ”kvifor”, ”korleis” osv. Sidan det fyrste intervjuet, Bygd1, ikkje var fullt så strukturert som eg skulle ønske klarte eg ikkje halde

meg heilt til dette målet, det vart fleire spørsmål og meir involvering enn eg ønska. I det andre intervjuet, Bygd2, måtte eg gå vekk frå denne avstanden og stille elevane direkte spørsmål for å få svar frå dei. I dei to siste intervju, By1 og By2, klarte eg å trekkje meg så langt vekk som forsvarleg. Dersom elevane spurte om noko svarte eg, men når dei diskuterte seg imellom kom eg berre med oppfølgingsspørsmål dersom det trengtes. Sjølv om Bygd1 hadde meir involvering frå meg er det ikkje ein nemneverdig forskjell mellom det intervjuet og By1 og By2 som hadde lite involvering. Diskusjonane innad i desse elevgruppene var forholdsvis lik og dei bidrog med mykje interessant informasjon. Eg trur ikkje mi involvering eller min passive rolle hadde mykje å seie for desse tre intervju, men eg er usikker på korleis dette påverka intervjuet i Bygd2 der involveringa mi var sterkast. Dersom elevane der hadde hatt føresettingane som dei andre hadde kunna resultatet frå den gruppa vore ei heilt anna. Dermed er kvaliteten på det intervjuet, samanlikna med dei andre, vanskeleg å måle.

### *3.5.2 Validitet*

Validiteten til ei undersøking handlar om korleis framgangsmåten og funna forskaren har kome fram til representerer verkelegheita – kor gyldig framstillinga er. Det er to metodar ein kan bruke for å auke sannsynet for truverdige data; ein kan for det fyrste bruke observasjon over lengre periodar slik at ein blir godt kjent med feltet og på den måten kan skilje mellom kva som er relevant eller ikkje. Den andre måten er metodetriangulering, det vil si at forskaren bruker fleire forskjellige metodar eller fleire forskjellige settingar (Johannessen et al. 2011 s.230). Vi har hovudsakleg tre typar validitet: omgrepsvaliditet, ytre validitet og intern validitet. Omgrepsvaliditeten er knytt til relasjonen mellom det generelle fenomen og dei konkrete data (Johannessen et al. 2011 s.70) og her kan ein stille seg spørsmålet ”måler eg det eg ynskjer å måle?”.

Eg brukar her ein eksplorerande metode som går ut på at ein prøver å utvikle nye teoriar eller omgrep og denne metoden har til formål å utforske mindre kjente forhold (Johannessen et al. 2011 s.58). I intervju stiller eg elevane direkte spørsmål om kva dei meiner om dei ulike omgrepa fordi eg ynskjer å sjå kva elevane legg i dei, ikkje for å finne teori om dei. Det er elevane sitt syn på Midtøsten og omgrepa eg vil måle. Gjennom å sende elevane eit informasjonsskriv, med referansar til blant anna omgrepsforklaring er eg med på å styre elevane sin forkunnskap og dermed påverkar eg også validiteten til oppgåva. Her fekk eg, ufrivillig, ei elevgruppe utan denne forkunnskapen som eg kunne måle dette opp mot. Det viste seg at det var stor forskjell på kor mykje elevane kom med av innspel avhengig av om



dei hadde eller ikkje hadde denne forkunnskapen. Dette ga meg betre innsikt i føresetnader for påverknad - og dermed styrka evne til å tolke data, som igjen styrka validiteten i mi datahandsaming.

Intern validitet går på kvaliteten av dei avgjerd ein har teke i høve til moglege årsakssamanhengar og verknadane av dei. Altså i kor stor grad vi kan konkludere med at ein effekt oppstår på grunn av den årsaka vi i utgangspunktet trur, eller om det kan vere utanforliggjande faktorar som er like sannsynlege som påverkar den interne validiteten. Mellom intern og ekstern validitet er det eit motsetningsforhold. Dersom ein ynskjer å maksimere den interne validiteten må ein vanlegvis ha lågare krav til den eksterne validiteten, og omvendt (Sander, 2014). Ekstern validitet går ut på at validiteten aukar dersom ein kan overføre forskingsprosjektet til eit liknande fenomen. Den eksterne validiteten skal bidra til at forskinga kan gje eit forenkla, men klart bilete av verkelegheita. Forskinga skal vere aktuell og gjeldande for fleire område enn berre forskingsområdet. Vi kan måle kor mykje ei undersøking si overførbarhet lykkast ved å sjå om for eksempel omgrepa og forklaringane kan nyttast på andre områder (Johannessen et al. 2011, s.230-231).

Statistisk sett krev slik overførbarhet store utval og er hovudsakleg aktuelt i kvantitative undersøkingar. I kvalitative undersøkingar snakkar ein om overførbarheten til eit undersøking, dette går på om resultatata frå undersøkinga også gjeld i andre situasjonar eller andre stader (Ringdal, 2013 s.248). Det finnes fleire måtar å sikre best mogleg overførbarhet, for det fyrste kan forskaren beskrive alle val som er teke i løpet av forskingsprosessen og for det andre kan forskaren prøve å finne annan litteratur som støttar hans eller hennar fortolking. Dersom dette er med kan lesaren sjølv vurdere overførbarheten i forskinga (Johannessen et al. 2011, s.232).

I denne undersøkinga kan eg ikkje generalisere ut i frå data på grunn av det vesle utvalet av informantar, og dermed blir sjølv undersøkinga er berre ei stikkprøve på omgrepslæring knytt til tema Midtøsten, demokrati/demokratisering og kupp-omgrepa. Det er likevel mogleg at ein kan overføre undersøkinga til andre samfunnsfagelege læringssituasjonar sidan den måler eit fenomen knytt til elevane si kompetanse overfor omgrepslæring og politiske spørsmål. Studien kan dermed vere analytisk aktuell på tvers av trinn og tema innanfor samfunnsfaget.

### 3.6 Ethiske spørsmål

Etikk er ikkje berre avgrensa til spesifikke handlingar mellom menneske, men også dei indirekte og direkte måtane vi påverkar kvarandre handlar om etiske spørsmål (Johannessen et al. 2011 s.89). Etikk er læra om moral og har som formål å studere korleis ein bør handle. Ofte skilles det mellom omgrep som ”god og dårleg” og ”rett og galt” (SNL, 2015). Ethiske problem innan forskning oppstår når forskinga direkte angår menneskar, særleg når ein samlar inn data, gjennom observasjon, intervju eller eksperiment. Fyrst og fremst må ein som forskar ta omsyn til at all deltaking skal vere frivillig og ingen skal føle seg pressa til å delta. Det er tre forskjellige omsyn forskaren må ta: informantens rett til autonomi og sjølvbestemmelse der informanten skal delta frivillig og når som helst skal kunne trekkje seg frå undersøkinga utan å måtte forklare seg. Dette gjeld særleg der det på førehand er bestemt kven som skal delta i undersøkinga og gjeld ikkje i for eksempel skjult observasjon. Det andre omsynet er forskarens plikt til å respektere informantens privatliv, det vil si at informanten kan nekte å oppgje opplysningar om seg sjølv dersom han eller ho ikkje er komfortable med å oppgje den, i tillegg skal dei kunne vere trygge på at forskaren beskyttar eventuell konfidensiell informasjon og opplysningar. Det tredje omsynet er forskarens ansvar for å unngå skade, dette omsynet gjeld særleg i medisinsk forskning, men også i samfunnsvitskapeleg forskning og da særleg intervju. Forskaren må vurdere kva han eller ho kan bruke dersom det eksisterer informasjon som er følsam og informantane skal vere trygge på at sensitiv informasjon ikkje kjem ut (Johannessen et al. 2011, s.89-92).

I kvalitative undersøkingar blir sjølve prosessen ved forskinga detaljert skildra. Samtidig er det eit forskningsetisk prinsipp at informasjonen som blir samla inn blir anonymisert og at det ikkje skal vere mogleg å identifisere kven som har vore med i undersøkinga. Dersom det er mogleg i identifisere deltakarane i undersøkinga må det meldast frå til NSD (Norsk samfunnsvitskapeleg datateneste AS) (Johannessen et al. 2011, s.94 og s.133). I denne undersøkinga er det ikkje namngjeve elevar, det er ikkje skreve kva slags vidaregåande intervju er gjennomført bortsett frå at det er fordelt mellom by og bygd og det er ikkje skrive ned tidpunktet for undersøkingane. Undersøkinga er derfor ikkje meldt inn til NSD. Elevane som vart intervjuet fekk vite kva intervjuet skulle brukast til og at opptaka vart sletta etter oppgåva var skriven ferdig. Dei fekk også vite at ingenting av det dei sa kunne sporast tilbake til dei, og at dei derfor ikkje skulle vere redde for å seie noko ”feil”, eg trur dette bidrog til openheit i intervjuet og dei gode diskusjonane som oppstod.

## 4. Empiri, analyse og drøfting

Dette kapittelet inneheld fortolking av empiri, analyse og drøfting om kvarandre. Dette er gjort for å lage ein betre flyt i oppgåva framfor å dele det opp i fleire delar. I løpet av dette kapittelet er forskingsspørsmåla inndelt i delkapittel og det er knytt empiri til dei forskjellige samtidig som det er prøvd å lage ein oversiktleg struktur gjennom å presentere kvart forskingsspørsmål for deretter å oppsummere funna på slutten av kvart delkapittel. Det er mykje fram og tilbake i SDI-metoden eg har brukt for å analysere, men eg meiner denne bidreg til å skape ei betre og djupare forståing for empirien og derfor falt valet på den.

Dei forskjellige forskingsspørsmålane er strukturert slik at dei går frå det generelle til det meir spesielle. Det vil si at dette kapittelet starter med undersøking av kva elevane forstår av det geografiske Midtøsten og kva dei kan om det, som for eksempel å plassere statar. Vidare utover går forskingsspørsmåla over kva elevane forstår av dei demokratiske tilhøva i Egypt. Til slutt går det over på omgrepa ”statskupp”, ”militærkupp” og ”demokratisk kupp” og korleis dei ulike elevgruppene forklarte og diskuterte dette. Det var mange spennande idear blant elevane, samtidig var det ein del haldningar som overraska meg. Undersøkinga viste at utvalet faktisk hadde forskjellar mellom elevane i byen og elevane i bygda.

Det er lagt til ein del sitat frå dei forskjellige intervjuar der elevane har fått forskjellige koder. Dei er inndelt i *Bygd1*, *Bygd2*, *By1* og *By2*. Etter dette kjem dei forskjellige nummera elevane fekk, det vil for eksempel dermed vere sitat frå *Bygd1E2* i intervjuet. Det vil seie at eleven var med i det fyrste intervjuet på bygda og vart nummerert til nr.2 i intervjuet. Denne oppdelinga bidreg til å strukturere dette kapittelet, synleggjer utsegn betre og gjer det lettare å skilje mellom dei ulike intervjuar og elevane.

### 4.1 Korleis forstår elevane det geografiske området Midtøsten (for eksempel plassere land og kven som styrer/har styrt land)?

I den eine delen av intervjuet fekk elevane eit kart over landa rundt Middelhavet og dei fekk utdelt bilete av forskjellige statsleiarar frå Midtøsten. Fyrst fekk dei i oppgåve å forklare kva dei meinte var det geografiske området Midtøsten og grunngje dette. Deretter skulle dei prøve å plassere statsleiar på ”riktig” land. Idéen her var å bryte opp intervjuet i to, ein del der elevane vart aktivisert og ein der dei fekk presentert omgrepa og skulle prøve å diskutere dei. Ved fyrst å aktivisere dei fant eg det lettare å snakke med dei etterpå, vi hadde da fått ein relasjon noko som gjorde det enklare for elevane å slappe av. I tillegg var dette ein fin måte å

få mykje informasjon på kort tid frå elevane. Elevane var kjappe til å avgrense Midtøsten og bileta med statsleiarane virka å vere ein artig oppgåve der eg fekk innblikk i kor mykje dei hadde fått med seg av Midtøsten-relaterte saker i media og på skulen. I denne delen fekk eg også observert korleis elevane argumenterte for sitt syn, om dei overkøyrde dei andre elevane eller om dei var opne for å diskutere og endre svar. Det kom ein del merkelege svar frå elevane utover i den fyrste delen, svar som kanskje ikkje er veldig relevante for sjølve oppgåva, men som eg likevel har valt å ta med fordi eg meiner dei sett ein god peikepin på holdningane til elevane og korleis dei diskuterte. Sidan dei følte seg trygge nok til å tulle og kome med spøker tolka eg det til at dei følte seg trygge på meg og at intervjuet var meir uhøgtideleg sjølv om det var mykje teoretiske omgrep og kanskje kunne vere litt tungt å diskutere.

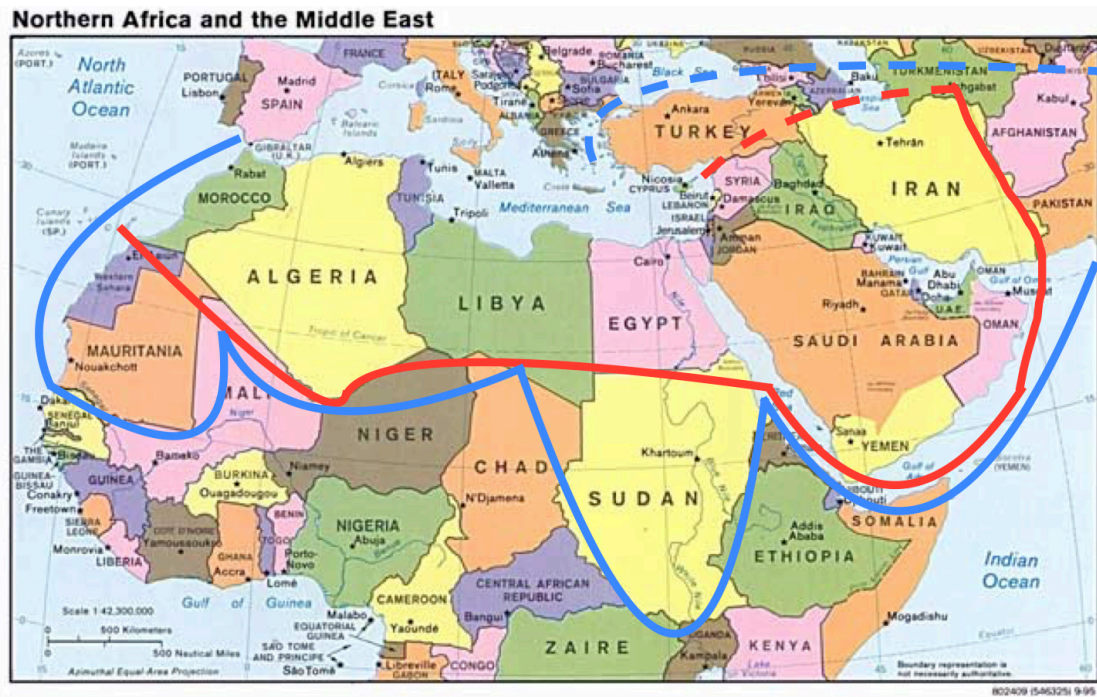
Elevane skulle avgrense det dei meinte va Midtøsten på eit kart som var tatt med til intervjuet. Eit fleirtal av elevane meinte område Midtøsten var større enn dei tidlegare hadde tenkt, *”eg veit såpass at vi reknar Midtøsten som større enn det som eigentleg reknast som Midtøsten”* (Bygd1E2), særleg fekk dei inntrykk av det på grunn av den arabiske våren. I perioden den arabiske våren var mest i nyheitene hadde elevane fått inntrykk av at Midtøsten var betrakteleg større enn berre Israel/Palestina, Syria, Irak og den arabiske halvøy. I denne perioden vart også landa i Nord Afrika dekt som ein del av Midtøsten og dette virka å vere nytt for fleire av elevane. Samtidig var det veldig varierende kunnskap om kva land som låg der. I det eine intervjuet, der elevane ikkje hadde fått utdelt informasjonsskrivet, var det vanskeleg å få noko informasjon ut av elevane. Etter å ha spurt elevane kva land dei rekna som ein del av Midtøsten utan å ha fått nok svar, måtte eg vinkle spørsmålet over på om elevane hadde sett noko til Midtøsten i nyheitene i det siste. Da kom forslaget om at: *”Syria er vel kanskje i området”* (Bygd2E1). I dei andre intervjuva var det også Syria som vart trekt fram fyrst, deretter Egypt og dette vart kopla til den arabiske våren. Elevane grunn gav det med at særleg Syria var stadig tema i nyheitene, både på tv og på internett. Samtidig oppgav nokre av elevane at det ikkje var mykje dei lærte om Midtøsten på skulen, det var hovudsakleg gjennom nyheitene dei fekk informasjon om området og at den informasjonen var prega av krig og vold. Elevane meinte at dei dermed berre fekk høyre om konfliktane og ikkje noko om kulturen, religionen eller styresettet. Som eg nemnte på side 14, undersøkte eg nokre av samfunnsfagsbøkene som er brukt i ungdomsskulen for å sjå kva desse elevane meinte. Der fant eg berre ei bok som dekte tema Midtøsten, men tittelen til dette kapittelet, meiner eg, er ikkje veldig nyansert og i tillegg handlar kapittelet for det meste om konflikta mellom Israel og Palestina.

I det eine intervjuet spurde eg elevane kva dei definerte som Midtøsten og at dei skulle prøve å grunngje det. Svaret eg fekk frå Bygd1E2 gjekk ut på at *”(...)den tydelegaste referanse eg har til Midtøsten er Israel/Palestina-konflikta også den arabiske våren, den kople eg saman med Egypt, Libya og Tunisia, sjølv om dei kanskje ikkje er med i Midtøsten(...) dei har ein ganske forskjellig kultur frå det vi har, dei fleste er muslimar også er det kristne minoritetar(...) styresettet deira kan vel kanskje minne om kvarandre og eg trur dei har mange av dei same problema. Dessutan trur eg ikkje folk i vesten eigentleg veit kor velfungerande mange av dei landa var før den arabiske våren, eller kanskje ikkje velfungerande som vi kanskje tenkjer(...)”*(Bygd1E2). Dette gav ein veldig god oppsummering av det denne elevgruppa hadde diskutert litt seg imellom dei fyrste par minutta av intervjuet. I eit av dei andre intervjuar fekk eg denne avgrensinga: *”eg vil eigentleg seie at det er i dette området, frå Jemen, Saudi Arabia, Irak, Iran, Pakistan, inkludert Tyrkia og Syria* (By1E1). *Eg vil også ha med området rundt Egypt og Sudan”* (By1E2). Dette fortel meg at desse elevane har ein viss kunnskap om Midtøsten, dei har plukka med seg litt informasjon her og der opp gjennom åra, kanskje særleg frå media, samtidig som dei ikkje forklarar godt her kva styresett som eksisterer der eller kvifor ”vi”, som eg tolkar til å bety vesten, ikkje meiner landa i Midtøsten er velfungerande.

Utover i det same intervjuet fortalte Bygd1E1 at bestefaren til denne eleven hadde vore i Syria rett før borgarkrigen braut ut. Bestefaren meinte at noko av grunnlaget for at innbyggjarane i Syria ikkje viste stor misnøye før den arabiske våren var fordi tv var nesten gratis og sprit av veldig billig. Bygd1E1 kom da med forslaget om at kanskje noko av grunnlaget for at folk ikkje gjorde opprør tidlegare var fordi dei i hovudsak satt heime, såg på tv og drakk seg fulle. Vi snakka ikkje lenge om dette, men eg fant denne observasjonen veldig interessant fordi det kan verka som eleven her generaliserer og tek det forgitt at dette gjaldt ”alle” i Syria. Eg meiner dette viser at eleven ikkje har ein veldig god kjennskap til kulturen og heller ikkje klarer reflektere over ei ytring som for meg verkar veldig rar. Sjølv om dette kanskje var faktum for nokre av innbyggjarane i Syria er det vanskeleg å anta at det gjaldt alle. Ingen av dei andre elevane i denne Bygd1 reagerte noko på denne påstanden og eg lurar da på om dei kanskje ikkje fekk med seg det som vart sagt eller at dei ikkje tenkte meir over det. Kanskje gav dette mening for dei?

Det vart også trekt fram av nokre av elevane at området Midtøsten blir rekna som større enn det vi kanskje, i utgangspunktet, tenkjer fordi fleire av landa har mykje til felles. I hovudsak deler dei religion, islam, sjølv om det er forskjellige greiner av religionen innad i dei ulike landa. På grunn av religion deler også fleire av landa same språk og dei fleste reknar

seg som arabarar. Kanskje noko av det mest interessante elevane trakk inn som grunnlag var organisasjonar som strakk seg på tvers av fleire land, der dei blant anna nemnte det muslimske brorskap og den arabiske liga og at desse organisasjonane bidrog til å skape ein felles identitet på tvers av landegrensene, noko som igjen bidrog til at det geografiske Midtøsten var større enn berre den arabiske halvøy.



Figur 8 Midtøsten med inndeling av elevane

Som ein ser av kartet avgrensa alle elevane Midtøsten forholdsvis likt, men dei ytre grensene var forskjellige. Elevane i byen, som har fått blå linje, ville ha med heile Nord-Afrika, i tillegg ville dei ha med Somalia og Mauritania. Dei ville også trekke ei grense til Midtøsten mellom Pakistan, India og Afghanistan, men By1 og By2 var ueinige i om Tyrkia skulle inkluderas i Midtøsten eller ikkje. Elevane frå Bygd1, som har fått raud linje, meinte Midtøsten stoppa ved grensa mellom Iran og Pakistan. Ingen av elevane var spesifikke på kva land dei meinte avgrensa Midtøsten nordover, mens nordvest var dei alle einige i at Tyrkia var grensa. Her varierte det altså mellom å inkludere Tyrkia i Midtøsten, eller trekkje ein grense sør for Tyrkia og heller rekne Tyrkia som ein del av Europa. Her var det altså ikkje noko forskjell på by eller bygd, By1 meinte Tyrkia var ein del av Midtøsten, mens By2 var ueinige med det og meinte, i likskap med den Bygd1, at Tyrkia var europeisk sidan dei hadde søkt medlemskap i EU og fekk delta i Melodi grand prix. I mellom Bygd1 og Bygd2 er det ikkje noko data som kan illustrere om det er ein forskjell eller likskap sidan Bygd2 ikkje gav ei

spesifikk avgrensing av Midtøsten. Dermed får eg ikkje målt om det var noko forskjell mellom Bygd1 og Bygd2.

Elevane skulle også sette statsleiar til ”riktig” land, så å seie. Dei fekk 11 bilete med både nåverande og tidlegare statsleiarar. Før dei starta med dette fekk dei beskjed om at det ikkje var ein test, men eg skulle sjå kven dei kunne og om det var nokre av mennene dei klarte å kome fram til etterkvart. Det varierte litt kven dei forskjellige gruppene kjente igjen fyrst, men det var ein gjennomgåande tendens til at dei fyrst identifiserte al-Assad og plasserte han på Syria, Gaddafi i Libya og enten Mubarak, Mursi eller al-Sisi på Egypt, men rekkjefølgja på desse varierte. Dette gjaldt alle fire gruppene, men utover dette var det veldig varierende kunnskap blant elevane. Med dei aller fleste statsleiarane måtte dei diskutere seg imellom før dei til slutt enda opp med å gjette. Her var det mange argumenter, både gode og nokre meir komiske, på kven som høyrte til kva land. På nokre av statsleiarane gjekk elevane etter namn, dette gjaldt særleg for Saudi Arabia: *”(...)kjipt å ikkje vere konge i Saudi Arabia dersom du heiter al-Saud til etternamn.”*(By1E2), *(...) Han høyrer til i Saudi Arabia, han heiter jo al-Saud”* (By2E4), *(...) Eg har lyst til å plassere han på Saudi Arabia på grunn av hovudplagget* (Bygd1E1) *(...) og sjå på etternamnet, han må jo vere der”* (Bygd1E4).

Dersom elevane ikkje visste kven dei var eller kor dei kunne vere frå gjekk dei altså på utsjåande; kunne han sjå afrikansk ut, såg han snill ut, såg han ut som ein diktator, og så vidare. På nokre av desse tilfella tippa dei riktig, men det var da gjerne klede eller tittel som avgjorde, slik dei gjorde i høve til statsleiarane i Saudi Arabia. På kvart bilete stod det nemleg kva dei hette og tittelen deira, dette gjorde eg for at elevane kanskje lettare skulle klare å plassere dei. Denne gjettinga dei dreiv med var ganske interessant å observere, i delen der elevane skulle finne riktig person til riktig land involverte ikkje eg meg mykje. Her var det viktigare å sjå korleis samhandlinga mellom dei var og korleis dei kom fram til ei avgjerd. Det var som nemnt mykje gjetting og synsing og dei bruke kvarandre mykje som støtte ved at dei, sjølv om dei kanskje var sikre på sitt svar, ikkje svarte før dei andre var einige, men det som overraska mest var kor mykje stereotypiar virka inn. Det var mykje snakk om utsjåande og om personane såg ”snille ut”, for eksempel: *”Han såg snill ut* (Bygd2E2) *(...) men han her såg ut som ein frå Al Qaida”* (Bygd2E5).

Det var også ein del som kunne tolkast som latterleggjering frå elevane si side, særleg når det kom til namn og utsjåande, her var ein del slike innspel frå alle fire gruppene, men kommentarane frå Bygd1 og Bygd2 verke i større grad vere negativt retta enn kommentarane frå By1 og By2, utan at eg kan si for sikkert at Bygd1 og Bygd2 var meir negative eller om dei ordla seg på ein måte som uttrykte negativitet. Det var eksempelvis utsegn som: *”haha,*

*han såg ut som ein muslim (Bygd2E3) (...) Han må vere frå Midtøsten så mykje skjegg som han har (Bygd2E1) (...) dei ser jo heilt like ut alle saman jo (Bygd1E4)”, men det var også det motsette frå dei same elevgruppene: ”Han kunne vore skodespelar eller noko (Bygd2E3) (...) Han såg skikkeleg triveleg ut” (Bygd1E2). Det som kanskje overraska mest var at ingen av elevane frå korkje by eller bygd viste god kjennskap til dei forskjellige statsleiarane utover dei som nyleg hadde vore i nyheitsbilete, men elevane frå bygda var i større grad oppteke av kva dei hette og korleis dei såg ut, noko som til tider virka negativt vinkla. Elevane frå byen såg i større grad på klede og tittel enn utsjåande, slik elevane frå bygda gjorde. Om dette var dei enkelte elevane sin måte å prøve å finne ut kven dei forskjellige statsleiarane var er usikkert for det er vanskeleg å tru at det er store forskjellar, at det for eksempel går eit direkte skilje mellom by og bygd når det kjem til rasisme. Det kan tenkjast at elevane frå byen i større grad er vant til å sjå folk frå andre nasjonalitetar rundt i sitt miljø og at dei dermed ikkje dømmar etter utsjåande, mens elevane frå bygda kanskje ikkje er vant til andre nasjonalitetar i like stor grad og er dermed meir oppteke av skilnadane på utsjåande.*

Oppsummert kan ein sjå ein tendens til at dei fleste elevane hadde god kunnskap om den geografiske avgrensinga av Midtøsten, dei kunne forklare med eigne ord korleis området var inndelt og dei skilte tydeleg mellom det dei rekna som Nord-Afrika og Midtøsten. Dei fleste elevane var rimeleg klare på at Midtøsten hovudsakleg var den arabiske halvøy, men på grunn av den arabiske våren var dei einige i at det var eit større område enn som så. By1 drog ei grense nord for Tyrkia, mens By2 og Bygd1 ekskluderte Tyrkia. By2 og Bygd1 meinte Tyrkia var meir vestleg og europeisk. Dei tre gruppene eg fekk klare svar frå, By1, By2 og Bygd1, ville alle ha med Nord-Afrika som ein del av Midtøsten. To av fire grupper, By1 og Bygd1, meinte det stoppa ved Iran, mens elevane i det siste intervjuet, By2, meinte Pakistan og Afghanistan måtte reknast med som Midtøsten på grunn av religion. Dette stemmer også overeins med den vide definisjonen av Midtøsten presentert av Held (2006) og avgrensinga til Selvik & Stenslie (2007).

Da det kom til statsleiarane var det ulik kunnskap innad i dei forskjellige gruppene, men dei aller fleste av elevane, på tvers av gruppene, visste ikkje kor majoriteten av dei forskjellige statsleiarane høyrte heime. Nokre av elevane kjente til nåverande eller tidlegare statsleiarar i landa som hovudsakleg prega nyheitsbilete i løpet av og etter den arabiske våren. Derimot hadde alle elevane problem med majoriteten av statsleiarane dei fekk presentert, sjølv om oppgåva hadde vorte gjort lettare ved at dei fekk bilete med namn og tittel på. Eg vil konkludere med at dei forskjellige elevgruppene hadde ein veldig variert kunnskap og eit variert syn på Midtøsten og statsleiarane der. Denne variasjon var hovudsakleg mellom By1



og By2, og Bygd1 og Bygd2. Dette trur eg også spelar inn på forståinga deira. Samstundes viste elevane her ei klår forståing av at der er skileliner i og mellom regionane, og at det finst definisjonar som er både smale og breie i høve til Midtøsten - slik ein og finn i allmenn bruk, for eksempel i reisehandbøker eller i historiske framstillingar. Men dei viste i liten grad innsikt i kva dei ulike skilelinene gikk på - ut over ei relativt eurosentrisk haldning til Tyrkia, eller ei grov inndeling kring religion, kor mangfaldet i konfesjonar representert i Midtøsten i liten grad vart tematisert.

#### **4.2 Korleis forstår elevane dei demokratiske tilhøva i Egypt?**

I løpet av dei fire intervjuva vart det ikkje stilt direkte spørsmål om demokratiet i Egypt. Idéen var at dette skulle elevane kome innpå sjølv når vi kom inn på tema med statsleiarane og særleg skifte av leiarar i Egypt. Dette gjorde eg fordi eg ville undersøke om dette var noko elevane kopla saman, at demokrati, demokratisering eller mangel på det, og ustabile regimer og regime skifte hang saman. Egypt har som tidlegare nemnt aldri hatt eit demokratisk styresett slik vi reknar demokrati å vere, men er i staden eit liberalisert autokrati (Selvik & Stenslie, 2007 s.145 og Brumberg, 2003 s.35-40). Det har i periodar vore ein større grad av liberalisering i landet, noko som har ført til betre moglegheiter for demokratisering. Liberaliseringa i Egypt har gått litt i bølger, i periodar har regimet opna for større moglegheiter for organisasjonar, slik som det muslimske brorskapet, og ytringsfridom, mens det plutselig har snudd igjen og regimet har avliberalisert landet.

Sidan alle intervjuva vart gjennomført etter kuppet mot regjeringa til Mursi vart demokrati i Egypt eit tema alle elevane stadig var inne på. Elevane snakka både om korleis demokratiet sin posisjon var i Egypt og korleis den demokratiske valprosessen hadde vore. Elevane Bygd1 nemnte blant anna at valet i Egypt i 2012 *"(...)ikkje var det vi ville ha kalla demokratisk val."*(Bygd1E3), dette grunnla dei med at vi har ei annan forståing av demokrati enn kva egyptarane har, samtidig som dei meinte det var enkelt for oss å påstå at det ikkje var demokratisk *"(...) fordi vi har eit ryddig system(...)"*(Bygd1E1) noko elevane ikkje trudde egyptarane hadde. Det var tydeleg at dei hadde gjort seg opp ei meining om dette, men dei var utydelege i høve til kva dei meinte. Kvifor vi ikkje ville kalla det eit demokratisk val vart ikkje forklart betre enn at vår, altså den vestlege, forståinga av demokrati var "ryddigare" som dei nemner. Dette var gjennomgåande for tre av gruppene: *"(...)demokratiet var jo svakt frå starten av* (By1E1) *(...) ja, dei har ikkje eit velutvikla demokrati som gjer at dei kunne velje nokon på et godt grunnlag,* (By1E3) *(...) det er ikkje så mykje demokrati her"* (By2E1). Her

er elevane inne på same idé som Møller & Skaaning (2013), dersom landet ikkje kan gjennomføre eit fritt val har dei heller ikkje eit demokrati. Bygd2 hadde ikkje noko tankar omkring demokratiet i Egypt eller demokrati i det heile. Dette var den einaste gruppa som til slutt fekk direkte spørsmål retta mot demokrati, Egypt og demokratisering, men ingen av elevane svarte. Denne gruppa var den einaste som ikkje hadde fått informasjonsskrivet som alle gruppene i utgangspunktet skulle få. Det kan verke som at informasjonsskrivet var avgjerande i høve til kor mykje elevane klarte å diskutere eller kome med informasjon. På informasjonsskrivet frå meg var det ein del om demokratiet i Egypt innad i dei forskjellige artiklane, men demokrati eller styresett var ikkje direkte nemnt. Dermed var det interessant å sjå om elevane hadde gjort seg nokre refleksjonar omkring tema sjølv om artiklane ikkje hadde demokrati som tema. Samtidig kan det tenkjast at Bygd2 ikkje sa mykje fordi det var overveldande å kome i ein intervjusituasjon utan å føle seg forberedt, eller det kan vere at elevane i Bygd2 rett og slett var sjenerte og fant heile situasjonen skremmande.

I dei tre andre gruppene var det ulike tankar omkring demokrati i Egypt. Elevane i By1 meinte at: *”(...)demokratiet ligg litt dårleg an dersom militære berre går å kaste den folkevalte leiaren (By1E2) (...) ja, dei har ikkje eit velutvikla demokrati som gjer at dei kan velje på eit godt grunnlag, eigentleg så kan det vere mykje korrupsjon og mykje påverknadskraft og sånne ting, så det er eigentleg ikkje sånn at han er rettferdig folkevalt”* (By1E3). Elevane i By1 trakk her inn korrupsjon og påverknad frå sterke grupperinger som argument for at demokratiet ikkje var godt utvikla. Elevane frå By2 snakka ein del om stabilitet i eit land uavhengig av styresett. *”(...) Når dei har diktatorer så er det fortsatt stabilt i landet. Det er ikkje noko opprør rundt dei, men det var vel rundt den arabiske våren at det starta å bli opprør som gjort at desse vart avsett. Så dei hadde vel ikkje blitt avsett om det ikkje hadde vore opprør”* (By2E2). Dei meinte at sjølv om landet hadde ein diktator kunne det fortsatt vere stabilt og det trengte ikkje vere opprør rundt dei. Etter å ha fått tenkt seg litt om kom dei likevel fram til at det kunne vere opprør i eit land med diktator slik det var under den arabiske våren. Her er elevane frå By2 inne på noko av tankerekka til Brumberg (2003), eit liberalt autokrati kan vere stabilt, men det inneberer ein del krav til å oppretthalde den stabile tilstanden. Blant anna må landa klare å ha ein jamn økonomisk vekst og kontroll av val og organisasjonar. I likehet med Selvik & Stenslie (2007) påpeikar begge gruppene frå byen at demokratiet ikkje står sterkt i Midtøsten og at det ikkje er mykje demokrati i der.

Brumberg (2003) skriv at Egypt er eit av dei liberaliserte autokratiane i Midtøsten, desse er kjenneteikna av at dei blandar eit autoritært styresett med pluralisme. Både By1 og By2 nemner at demokratiet står svakt i Egypt og at dette måtte ha påverka valet i 2012. *”Dersom*

*regimet tidlegare har kunne spele ulike grupper og organisasjonar opp mot kvarandre, kan ikkje da det muslimske brorskap gjere det same?” (By1E3) var ein av ideane som vart trekt fram. Elevane i By2 foreslo også at kanskje Mursi heller ikkje var rettferdig folkevalt dersom det var mykje korrupsjon eller stor påverknad frå organisasjonar eller grupper i Egypt. ”(...) det stod at Mursi fikk stor oppslutning blant folket. Det va sånn over 50% av stemmane, 57% eller noko. Da syns eg det er rart at kuppet kan bli sett på som demokratisk (By2E3) (...) heile greia verkar litt sånn korrump” (By2E2).*

Elevane frå By1 sette også spørsmålsteikn ved det demokratiet Mursi prøvde å innføre, men som slo feil på grunn av kuppet sommaren 2013. Elevane meinte demokratiet burde innførast over tid utan å tvinge det på folket og at dei burde bruke lengre tid på å innføre demokratiske tradisjonar og kanskje reflektere meir over kven dei gav mykje makt. Desse elevane var også veldig kritisk til kor mykje makt militæret hadde i Egypt og trekte særleg fram ideen om at militæret i utgangspunktet var meir lojal mot leiarane i militæret enn staten i seg sjølv. ”(...) før man egentleg starte å dømme så burde ein nesten stille spørsmålet til det demokratiet dei prøvde å utvikle under Mursi, som mislykkast, dei skulle egentleg brukt meir tid til å byggje landet sitt og tenkt over kven dei gav mykje makt. Sånn som al-Sisi som hadde einerådande makt over militæret, da har han jo faktisk den reelle makta i landet sidan han har våpen og voldsmonopol (By1E1)”. Dette meinte dei kunne auke sjansen for at eit militærkupp kunne bli gjennomført. Etter Mubarak overtok som president i Egypt på 80-talet var det ei periode med liberalisering av det organisatoriske liv i Egypt. Dette føre til eit auke av islamistiske organisasjonar som igjen gjorde at Mubarak snudde og starta ei avliberalisering av landet. Solingen (2003) nemner at dette har skjedd i fleire land i Midtøsten og at det kanskje kjem frå ein frykt for oppslutninga dei islamistiske partia fekk. Det blir argumentert for at den auka oppslutninga til dei islamistiske parti og danninga av fleire organisasjonar bidrog til ei demokratisering av landet. Samtidig er det eit dilemma her, Solingen skriv at fleire meiner oppblomstringa av dei islamistiske organisasjonane kan minske moglegheitene for ei demokratisering og at islam i utgangspunktet er imot demokrati.

Elevane frå By1 nemner at vesten kanskje frykter ei danning av islamistiske statar og at dette bidreg til at vesten ikkje fordømmer kuppet og at dei er kritiske til valet i 2012, kanskje på grunn av at det muslimske brorskap vant, Mursi vart president, og at dei frykta dette kunne føre til ein islamisering av Egypt. Ein av grunnane til at vesten kanskje frykta eit islamistisk parti meinte elevane kunne vere fordi fleire land kunne bli ”smitta”. Det verkar som elevane her siktar til same effekten Jacobsen & Kelstrup (1999) kallar ei ”demokratiseringsbølge”, men at dette kanskje heller var ein ”islamiseringsbølge”. Denne demokratiseringsbølga

Jacobsen & Kelstrup skriv om går ut på at dersom eit land opplever demokratisering vil dette påverke dei nærliggjande landa til å gjennomgå den same prosessen. Nokre av elevane meinte at dersom eit land fekk ei islamistisk regjering kunne dette bidra til at andre nærliggjande land fekk det same og at denne utviklinga kanskje ikkje var positiv i vesten sine auger. Dette vart ikkje nemnt av nokon av dei andre gruppene, men elevane frå Bygd1 diskuterte litt omkring det same tema, men dei vart einige i at sjølv om deler av befolkninga ikkje er einig i politikken den leiande regjeringa fører burde det ikkje vore nødvendig å gjennomføre eit kupp, men i staden ha eit nytt val. Dei snakka også om at i eit demokrati slik vi har i Noreg, der vi vel inn representantar for å regjere, vil heller ikkje alle vere einige med regjeringa.

Alt i alt kan ein sjå ein tendens blant majoriteten av elevane at dei er litt oppdatert på korleis demokratiet si stilling står i Midtøsten, men det verkar vere ein veldig overflatisk kunnskap og det er vanskeleg å sjå om dei har reflektert noko over demokratiet i Egypt eller om dei i det heile har reiskapane dei treng for å kunne reflektere over den demokratiske utviklinga. Dei tankane og den refleksjonen dei har gjort seg stemmer likevel godt overeins med den teorien ein finn omkring tema demokrati i Midtøsten og Egypt. Elevane frå Bygd1 meinte blant anna at for oss her i Noreg kunne det vere vanskeleg å sette seg inn i korleis situasjonen er der sidan vi har vakse opp i eit demokratisk land, men at vi likevel kunne kritisere korleis demokratiet var i Egypt. Særleg trakk fleire av dei fram valet i 2012 som vanskeleg å vurdere som demokratisk eller ei.

#### **4.3 Korleis forstår elevane demokratiutvikling i Egypt i høve til kupp-omgrepet? Skil elevane mellom omgrepa ”militærkupp”, ”statskupp” og ”demokratisk kupp”? Korleis forstår elevane kupp-omgrepa i høve til demokratisering under den arabiske våren?**

Her skal eg fyrst ta for meg om elevane i dei ulike gruppene skil omgrepa ”statskupp”, ”militærkupp” og ”demokratisk kupp”. Dette var den lengste delen av intervjuet og her kom alle elevane med innspel, også Bygd1 som tidlegare ikkje hadde kome med like mange innspel som dei andre gruppene i løpet av den fyrste delen av intervjuet. I informasjonsskrivet var det lenka til Store Norske Leksikon si side om ”statskupp” og ”militærkupp”, samt fleire forskjellige artiklar knytt til omgrepet ”demokratisk kupp”, dette fekk dei for å få ei innsikt i kva dette intervjuet skulle handle om og at dei kanskje skulle kunne reflektere litt over dei tre forskjellige omgrepa på førehand. Det eg såg i starten av nokre av intervjuet var ein mangel på refleksjon hjå nokre av elevane. For å forstå korleis samfunnet fungerer er det, som Solhaug (2006) skriv, viktig å ta dei samfunnsfaglege omgrepa i bruk fordi desse omgrepa utviklar seg

etterkvart som ein får kjennskap til dei. Frå ei startfase der omgrepet fortsatt er diffust til ei generalisering der eleven lærer å ta i bruk omgrepet på ein naturleg og sjølvstendig måte. Ei slik startfase kan vere bruken av omgrep i daglegtale vidare over til bruk i ein fagleg setting. Læraren kan her vere til god hjelp for elevane ved å kunne fylle på omgrepa med fakta og refleksjon. Eg har ikkje teke for meg korleis læringsprosessen føregår i denne oppgåva, men desse spørsmåla var idear som kom i løpet av gjennomgangen av intervjua. I den siste delen av dette delkapittelet kjem eg inn på korleis elevane forstår, og om dei har gjort seg opp ei meining, på korleis dei ulike kupp-omgrepa i høve til demokratiseringa i Midtøsten etter den arabiske våren. Desse to delane heng saman og vil gå over i kvarandre, men det er prøvd å skape eit skilje mellom delane for å betre kunne oppsummere det til slutt.

Blant dei ulike elevane var det store forskjellar på korleis dei forklarte dei ulike kupp-omgrepa. Det var også store forskjellar på kva dei meinte om omgrepet ”demokratisk kupp”. Det var også tydeleg at elevane ikkje hadde utvikla ei forståing for det, dei hadde lest kva dei ulike omgrepa gjekk ut på, men dei hadde ikkje utvikla ei god forståing for dei forskjellige. Noko som så fint vart forklart av den eine eleven frå By2: *”(...) vi har jo ikkje så mykje bruk for dei heller (By2E1)”*. Dette var ei slags forklaring frå By2E1 på kvifor ingen av dei i denne gruppa klarte å forklare godt kva eit statskupp eller eit militærkupp var. Det var berre omgrepet militærkupp dei fleste elevane klarte å forklare med ein gong. Her fekk eg kommentarar om at militærkupp innebar at militæret gjekk inn og tok makta, eller som den eine eleven forklarte: *”militærleiarane, generalane og sånn, går saman og kuppere den sitjande makta” (Bygd1E3)*. Akkurat ordet ”kuppere” var interessant. Eg skjønnte ikkje heilt kva eleven meinte der og da, men fant etterkvart ut at eleven meinte å si ”å kuppe”. Dette fortalte meg at dei hadde litt problem med faktisk å beskrive det, og bruke omgrepa på ein naturleg måte. Alle dei fire gruppene forklarte at eit militærkupp var: *”(...) militæret, forsvaret (Bygd1E3) (...) militæret tek makta ved hjelp av militæret (Bygd2E3) (...) ein treng vertfall militæret på si side (By1E2) (...) militæret tar over staten og makta” (By2E4)*. Dette er ei samling av alle svara eg fekk frå dei forskjellige gruppene. Omgrepet trengte ikkje meir forklaring enn som så meinte dei, det låg rett og slett i ordet. Eg hadde eigentleg forventa litt meir frå dei sidan omgrepet er rimeleg sjølvforklarande, men eg trur kanskje elevane tenkte at dei ikkje trengte forklare betre fordi dei meinte omgrepet var sjølvforklarande.

Det eg hadde rekna med kom var ei betre forklaring på korleis eit militærkupp fungerte, i vidare forstand enn at militæret gjekk inn og tok makta. Kanskje hadde eg urimelege forventningar til dei, men sidan dei hadde fått litt informasjon på det utleverte skrivet trudde eg dei hadde reflektert litt meir over det, og sidan Bygd2, som tidlegare ikkje hadde kome

med mange innspel, kom med like mykje informasjon som dei andre gruppene var det eit teikn på at omgrepet ”militærkupp” ikkje var veldig vanskeleg for elevane å forklare. Det var særleg ideen om at militæret var avhengig av staten som reiskap for å sikre politisk styring, slik Luttwak (1970) beskreiv det, og kva styresett landet i utgangspunktet hadde, eg hadde trudd kom til å bli nemnt når eg spurte dei kva som kjenneteikna eit militærkupp.

Etter å ha nemnt militærkupp gjekk dei vidare over på statskupp. Her hadde elevane litt meir å kome med, sjølv om dette omgrepet var meir komplisert enn det fyrste. Her kom eit veldig diffust svar frå Bygd2, dei kom med ei antydning til at nokon vart kasta og *”(...) at dei kuppas makta”* (Bygd2E5), men kven ”dei” var fekk eg ikkje eit svar på. Elevane frå Bygd2 derimot meinte at eit statskupp var eit kupp ovanfrå, at medlemmar frå parlamenta styrta den sitjande regjeringa. Dei kom også med Hitler som eit eksempel og meinte at han gjorde eit statskupp i Tyskland på 30-talet, *”(...) Slik som Hitler, han gjorde statskupp (Bygd1E3) (...) han liksom berre fjerna alt som heitte demokrati og gjorde seg sjølv til leiar, men han var jo alt valt”* (Bygd1E2). Gruppa By1 trakk inn Quisling som eksempel på statskupp. Dei forklarte at Quisling utnemnte seg sjølv til statsminister i Noreg under okkupasjonen, *”(...) vi kan jo seie at Quisling gjord seg skyldig i statskupp når han utnemna seg sjølv til statsminister av Noreg når resten av regjeringa reiste. Og det var jo ikkje med militærmakt, det va jo halvt juridisk så eg vil kvalifisere det som eit statskupp”* (By1E1), vidare forklarte dei at dersom Quisling hadde brukt det tyske militæret til å kome til makta ville dei heller kalla det eit militærkupp sidan han da hadde brukt militæret. Dei meinte også at måten Quisling gjorde det på sikkert berre var ein av dei moglege metodane å bruke for å gjennomføre eit statskupp, utan at dei kom med fleire eksempel på det. Elevane frå By2 meinte eit statskupp vart gjennomført frå folket, altså heilt motsett av det elevane frå Bygd1 meinte. By2 meinte at forskjellen mellom statskupp og militærkupp var at det eine er nedanfrå og det andre ovanfrå, utan at dei forklarte nærmare. Den same gruppa forklarte den manglande kunnskapen med at det i utgangspunktet ikkje var omgrep dei brukte, og heller ikkje trengte, i Noreg. Eg trur desse elevane frå By2, ved å forklare at eit statskupp skjer nedanfrå, blandar omgrepet saman med revolusjon som ofte er sett i gang av folket, ikkje staten (Østerud, 2007).

Alle elevane hadde litt større problem med å beskrive ”statskupp” enn dei hadde med ”militærkupp”, det var variasjonar på korleis dei beskreiv dei to omgrepa og korleis dei skilte dei frå kvarandre. Østerud (2007) skriv at statskupp og militærkupp beskriv kvarandre og kan brukast parallelt, dette meiner eg kan bidra til ei forvirring om omgrepa og gjere det vanskelegare for elevane å skilje dei. Dette såg eg også ein tendens til i intervju, fleire av

elevane hadde vanskar med å skilje dei frå kvarandre og beskreib gjerne militærkupp som eit statskupp. Det verkar enklare for elevane dersom dei får eit tydeleg skilje mellom dei to fordi det klargjer omgrepa. I den eine gruppa frå byen, By1, kom ein elev med eit eksempel på kvart omgrep, etter dei to eksempla innrømte eleven at han ikkje kunne definisjonane på dei, men at han heller ville prøve å komme med eksempel fordi han meinte det var betre, ”(...) *men det er eksemplar, ikkje definisjonar for eg kan ikkje definisjonane og det er enklare med eksemplar*” (By1E1). Eg er faktisk ganske einig med dette. Det var interessant å høyre korleis dei prøvde å knytte omgrepa opp mot konkrete eksempel i staden for å berre komme med det dei trudde var ein definisjon på det. Eg meiner det er lettare å undersøke forståinga dersom ein har konkrete hendingar å forholde seg til. Når elevane klarer å ta i bruk omgrepa på ein naturleg måte fortel det meg at dei faktisk har skjønt litt meir enn dersom dei berre klarer å reprodusere fakta som dei, for eksempel, las same dag. Her viser By1E1 at eleven klarer å ta i bruk omgrepa på ein naturleg måte, generalisere dei og sette dei i system, dette er høgare nivå innan Blooms taksonomi enn kva forståing er og fortel meg at det kanskje er dei lågaste nivå eleven saknar. Det innrømmer By1E1 også sjølv, eleven kan ikkje definisjonane, men eleven kan ta dei i bruk i ein konkret setting.

Etter å ha snakka litt om kva statskupp og militærkupp var spurte eg alle elevgruppene om eit kupp kunne vere demokratisk og om ”demokratisk kupp” var eit omgrep vi burde ha. Her kom det ein del interessant svar, og det var veldig ulike svar. Svara varierte mellom ei tydeleg positiv haldning til ”demokratisk kupp”, ”(...) *ja, det kan vere demokratisk. Dersom han førre fyren ikkje var veldig demokratisk kan det vere betre å fjerne han*” (Bygd2E3), at det absolutt var noko som kunne skje og noko som kunne forsvarast, ”(...) *det kan på ein måte forsvarast, han hadde jo folket i ryggen og det bidrog vel til at det vart meir demokratisk enn om militæret hadde gått inn å sagt at dei skulle ha makta* (By2E3), (...) *men eit kupp kan vel aldri bli demokratisk, med mindre det er heile folket, men det er vel sjeldan at det er det*” (By2E2), og ein klar motstand mot det, at det ikkje var mogeleg, at det var eit sjølvmotseiande omgrep og noko som aldri kunne forsvarast frå det internasjonale samfunnet ”(...) *det høyses veldig rart ut å seie at det er eit demokratisk kupp. Det er liksom motstridande, men ein kan tenkje seg at dei argumenterte med at det var folkevilja og at dei hadde fått underskrifter og sånn, men det har dei vel kanskje ikkje bevis for*” (Bygd1E1). Dei som var negative til omgrepet demokratisk kupp meinte hendingane i Egypt sommaren 2012 heller burde klassifiserast som eit militærkupp eller i bestefall ein revolusjon, det var absolutt ikkje noko demokratisk over det i det heile. Dette er ein liten sekvens frå det intervjuet By1 kor elevane diskuterte nettopp dette, ”(...) *eit demokratisk kupp høyses veldig rart ut* (By1E1). (...) *Ja, det høyses rart ut*

(By1E3). (...) *Ein kan jo starte med å tenkje kva eit demokrati er, demo – folk, folkevalt kupp? Folkeleg kupp? Det verkar rart* (By1E1). (...) *Det blir jo ein revolusjon i så fall. Visst det er folket som tek makta*” (By1E2). Da alle gruppene diskuterte dette omgrepet var dei i hovudsak prega av uvisse og det var mykje fram og tilbake på kva dei forskjellige elevane innad i kvar gruppe meinte. Dette førte også til at fleire av dei endra sitt synspunkt og det virka på meg som at denne uvissa bidrog til at elevane endra si meining. Dersom ein av elevane i ei gruppe kom med eit godt argument var fleire av dei andre tilbøyeleg til å vere einige, uvisse virka å gjere dei mindre kritiske og reflekterte, noko som for meg virka heilt naturleg. Diskusjonen hadde ikkje noko rett eller gale, det viktigaste var at elevane prøvde å grunnkje sitt synspunkt, argumentere for og imot, og prøve å samanlikne det med andre regimeendringar.

I dei to fyrste intervju, Bygd1 og Bygd2, var elevane i dei ulike gruppene ulike oppfatningar av omgrepet. Bygd1 meinte eit demokratisk kupp høyrtes veldig rart ut, at omgrepet var sjølvmotseiande, men at dei kunne vere med på at dersom dette var folkevilja og at det var stor oppslutning omkring det så kunne det kanskje eksistere, men som dei nemnte, og som kjem fram i dei ulike artiklane som handlar om demokratisk kupp, var det ikkje tilstrekkeleg bevis på å kunne forsvare det. Alt i alt meinte dei at det kom an på kva du la i omgrepet demokrati fordi eit demokratisk kupp gjekk ut på at det var folket som tok makta, folkevilja bestemte, men kven er eigentleg folket og kven avgjer kven som kan bli høyrtd i ei slik setting? Dei trakk linjer til demokratiske val her og meinte at det da måtte vere ein majoritet av alle vaksne, alle som fekk stemme ved val, som oppfordra til dette. Dei konkluderte til slutt med at dei ikkje ville kalle det eit demokratisk val og det ikkje fantes noko godt argument for å kunne gjennomføre eit slik kupp.

Demokratiet var svakt dersom det måtte eit kupp til for å gjere ei endring blant styresmaktene var ein av påstandane. Bygd2 diskuterte ikkje dette lenge, dei var meir bastante på sin påstand av at eit kupp absolutt kunne vere demokratisk dersom folket ville det.

Argumentet her var at dersom presidenten ikkje var demokratisk sjølv om han hadde vorte demokratisk valt var det kanskje betre med eit kupp enn å behalde han som president. Dei fekk også spørsmål om det kunne vere gyldige grunner til å gjennomføre eit slikt kupp og kva som eventuelt kunne skje med demokratiet ved å gjennomføre eit kupp. Etter ei tenkepause kom utsegn: (...) *Eg kan vertfall sjå for meg at dersom folket og militæret i for eksempel Nord Korea finn ut at dei ikkje vil vere eit diktatur lenger, dei vil heller ha kontakt med omverda og vere eit ”vanleg land” trur eg det er bra for Nord Korea og resten av verda*” (Bygd2E3).

Eleven meinte at eit kupp kunne rettferdiggerast dersom dei som styrte oppførte seg som, det



eleven kalla, ”dritsekkar” og at i nokre tilfelle kunne det kanskje vere ein positiv effekt for demokratiet. Kanskje, dersom elevane hadde hatt fått lest artiklane før intervjuet, hadde ikkje Nord Korea kome som eit eksempel på at eit kupp kunne hatt ein positiv effekt. Kanskje dei i større grad hadde vore oppteke av situasjonen i Egypt og vore meir usikre i sin påstand på demokratisk kupp.

Elevane frå By1 var alle einige i at eit demokratisk kupp høyrtes veldig merkeleg ut. Dei starta med å snakke om korleis ein såg på demokratiet, blant anna slik Dahl (2000) beskriv det, at demokrati som omgrep var delt inn i *demos* – folket og *krati* – styre og at som styreform var demokrati eit folkestyre. Elevane kom dermed fram til at eit demokratisk kupp måtte bety at det var eit folkeleg kupp, eller eit folkevalt kupp. Her kom det forslag om at Henrik Thune sitt omgrep ”demokratisk kupp”, beskrive i artikkelen til Wernersen (2013), heller burde kallast ein revolusjon fordi det er folket som tek makta, men sidan det ikkje var folket, men faktisk militæret, var dei veldig i tvil om det faktisk kunne kallast ein revolusjon også. ”(...)visst det er folket som kuppe makta, da ser eg for meg at det er folket som ville at al-Sisi skulle ha makta, men det er jo heller ikkje akkurat ein demokratisk måte å gjere det på” (By1E2).

Som svar på dette kom By1E3 her med at det var vanskeleg å seie for sikkert om det faktisk var folket som ville det; nokre måtte jo også støtte Mursi sidan han i fyrste omgang vart valt, dermed vart det vanskeleg å rettferdiggjere det. Her meiner eg dei absolutt er inne på eit viktig aspekt av dette omgrepet. Dei trakk tidleg inn omgrepet revolusjon, men slo det like kjapt frå seg fordi dei ikkje meinte det passa sidan ein revolusjon hadde brei støtte i folket (Østerud, 2009) og det her var usikkert kor mykje støtte kuppet hadde. Det virka også som at dei prøvde å argumentere for at eit demokratisk kupp kunne vere tilfellet her, men at dei også fant ut at det ikkje kunne rettferdiggjeraast gjennom eit kupp. Som dei sjølv sa: ”*kan det vere ein etisk grunning for det er det kanskje legitimt, men fortsatt vil eg ikkje seie det er noko som heiter demokratisk kupp. Det er for sjølvmotseiande*” (By1E1), som eg meiner er eit relativt sterkt resonnement omkring omgrepet fordi det her trakk inn humanitær intervensjon som eit grunnlag for kupp. Sjølv om ikkje humanitær intervensjon vart brukt som eit omgrep var det dette eleven beskreiv og meinte det kunne forsvare eit kupp. Humanitær intervensjon, som av Overrein (2007), blir forklart er ein krig for å forhindre overgrep mot befolkninga. Altså kunne kanskje eit demokratisk kupp vore forsvart på eit etisk grunnlag, ein intervensjon på humanitær basis gjennomført av statlege organ.

Gruppa By2 snakka desidert lengst omkring dette omgrepet og her var det store forskjellar innad i gruppa. Det var tydeleg at dei saman hadde lest gjennom dei ulike artiklane dei hadde

fått, men at dei hadde gjort seg opp ulike meiningar omkring omgrepet. By2E1 påstod at eit demokratisk kupp kunne rettferdiggerast dersom militæret handla etter folket si vilje og ønske i høve til dersom militæret berre bestemte seg for å ta makta sjølv, slik Varol (2012) set som eit kriterium for at eit kupp kan vere demokratisk. Dei var ueinige om dette konkrete kuppet kunne beskrivast som demokratisk sidan den sitjande presidenten i utgangspunktet var demokratisk valt, og om det da kunne forsvarast at kuppet var demokratisk sjølv om det i ettertid vart avhalden eit nytt val. Dei meinte at alle desse hendingane virka korrupte, ”*kvifor vant Mursi dersom folket eigentleg ikkje ville ha han?*” (By2E3), var eit av spørsmåla dei kom med. I staden meinte elevane frå By2 at dersom demokratiet verkeleg skulle ha ein sjanse burde det heller vore arrangert nyval og den sitjande presidenten burde gått av for å respektere folket si vilje. Måten det vart gjort på viste heller ei negativ utvikling i høve til demokratiseringa i Egypt meinte gruppa, men at kanskje eit kupp kunne utvikle seg over tid til å ha ein positiv effekt på demokratiseringa.

For å oppsummere det heile må eg fyrst trekke fram at alle elevane meinte at dette var vanskelege tema og omgrep å diskutere, det kom ekstra godt fram i den gruppa som faktisk ikkje hadde fått det hjelpemiddelet dei andre tre gruppene hadde fått, informasjonskrivet. Bygd2 – gruppa var antakeleg også prega av ein uvisse fordi dei fekk ikkje vite om intervjuet før det skulle vere og eg trur dette overrumpla dei slik at elevane vart usikre og kanskje også redde for å gjere feil. Dei fire forskjellige gruppene hadde alle problem med å definerer dei tre omgrepa dei fekk presentert presist. Det var også tendensar til at dei blanda saman omgrepa når dei snakka om dei, for eksempel vart fort omgrepet ”demokratisk kupp” til eit ”statskupp” eller til eit ”demokratisk statskupp”, som også Varol (2012) kallar det. Dette verkar tyde på at dei ikkje heilt hadde kontroll på dei ulike omgrepa og at dei glei litt over i kvarandre. Samtidig var det ein klar tendens til at elevane prøvde å strukturere dei forskjellige omgrepa da dei diskuterte dei innad i gruppa.

	Demokrati	Statskupp	Militærkupp	Demokratisk kupp	Arabisk vår
Bygd1	(*)	(*)	*	*	*
Bygd2	-	-	*	*	-
By1	*	(*)	*	*	-
By2	-	-	*	*	*

Figur 9 Omgrepsoversikt

Figur 9 viser ei enkel matrise over omgrepa i forskingsspørsmåla, utan å inkludere avgrensinga elevane gjorde av Midtøsten. Denne matrisen illustrere kven av gruppene som snakka som ei ulike omgrepa, forklarte dei eller prøvde å drøfte dei. Som ein ser snakka alle gruppene om ”demokratisk kupp” og militærkupp på ein god måte. Ikonet (\*) viser til at gruppa har nemnt omgrepet, men ikkje forstått eller forklart det. I tillegg har nokre av gruppene fått ein strek på delar av matrisa, her har gruppa ikkje nemnt omgrepet eller ikkje vist ei forståing av det. Nokre av elevane gav ei klar antydning til at dei ikkje kunne så mykje om dei, men at dei kanskje lærte litt i løpet av intervjuet av dei andre elevane. Da elevane diskuterte dei forskjellige typane av kupp meinte dei det kunne vere grunnlag for å gjennomføre eit kupp dersom misnøya frå befolkninga var stor nok. Det problematiske her blir, for det fyrste, å skilje mellom kva som kjenneteiknar eit kupp og kva som kjenneteiknar ein revolusjon, og ikkje minst demokratiforståinga. For det andre kva vi meiner er eit godt demokrati, og for det tredje kan det i ettertid kanskje vise seg at eit kupp er til det beste for innbyggjarane, kva skal vi da meine om omgrepet kupp og kva kan eit negativt eller positivt utfall av eit kupp med gjere med vår forståing?

Da det kom til ”demokratisk kupp” var det fleire som var usikre på korleis dei skulle argumentere for si meining her. Det tok ofte lang tid før det kom ein respons og det var fleire tilfelle der elevane endra meining eller syn på omgrepet, men gjennomgåande såg eg ein tendens til at dei vart meir kritiske til omgrepet utover intervjuet og dei sette fleire spørsmålsteikn til artikkelen der omgrepet vart presentert av Thune. Kanskje var det nyttig at det var fire eller fleire elevar som snakka om det slik at dei fekk ulike synspunkt og meir kunnskap om det. Det virka også vere nyttig for elevane at dei hadde eit konkret tilfelle å forholde seg til slik at dei kunne diskutere omgrepet sett i høve til hendingane i Egypt og ikkje berre som eit omgrep dei fekk presentert, men her viste deg seg at Bygd2 også kom med ein idé her sjølv om dei ikkje hadde kjennskap til artiklane. Ingen av elevane trakk linjer mot den arabiske våren og det vart for det meste fokus på Egypt, noko eg i grunn hadde forventa fordi det var hendingane i Egypt dei fekk presentert som eksempel på eit demokratisk kupp og ikkje den arabiske våren som heilheit.

Utover i diskusjonane om omgrepet trakk dei inn korleis demokratiet og demokratisering vart påverka av eit kupp og dei meinte på ingen måte at det kunne ha positive konsekvensar for eit demokrati at militæret tok makta gjennom eit kupp framfor å gjennomføre eit nytt val. Elevane hadde også problem med å klare å knytte dei forskjellige omgrepa til noko land i Midtøsten utanom Egypt. Dei eksempla elevane kom med i høve til statskupp eller militærkupp var enten knytt til okkupasjonen i Noreg under 2.verdskrig og til demokratisk

kupp kom Nord Korea som eit eksempel. Eg er dermed usikker på kor mykje dei faktisk fekk med seg av hendingane i den arabiske våren og om dei kanskje var litt for unge til å klare å knytte konkretar til hendingane da. Da den arabiske våren starta gjekk desse elevane på ungdomsskulen og det er som nemnt veldig lite fokus på Midtøsten som tema der.

## 5. Avslutning

### 5.1 Oppsummering av resultat

Problemstillinga til denne oppgåva var som følgjer: ” *Kva forstår norske elevar i vidaregåande skule av det som har skjedd i det politiske landskapet i Egypt i høve til omgrepa kupp, demokrati og demokratisering aktualisert av hendingar under den arabiske våren?* ”

*Korleis syn og forståing har norske elevar for Midtøsten som politisk og geografisk område?* ”

I løpet av denne undersøkinga har eg funne ulike syn på og ulike forståingar av Midtøsten som politisk og geografisk område. Elevane avgrensa kjapt kva dei meinte var det geografiske området Midtøsten (jf. figur 8) og dei hadde klare idear om det politiske landskap der.

Majoriteten av elevane meinte demokratiet si stilling i Midtøsten, og særleg Egypt, stod svakt og at Egypt ikkje hadde utvikla eit godt grunnlag til å kunne gjennomføre demokratiske val eller ha eit demokratisk valsystem. Forståinga dei hadde av det som skjedde i det politiske landskapet i Egypt var varierende, særleg da dei måtte trekkje inn dei forskjellige omgrepa.

Figur 9 viser at det var variasjonar blant dei fire gruppene om dei klarte å forklare omgrepa på ein tilstrekkeleg måte. Omgrepa demokrati og statskupp viste seg å vere dei elevane hadde mest vanskar med og den arabiske våren vart berre nemnt av to av gruppene.

Ingen av elevane nemnte demokratisering som eit konkret omgrep, men nokre av gruppene snakka litt om det i samanheng med kva dei meinte innbyggjarane og regimet i Egypt burde ha gjort framfor eit nytt kupp, her var dei klare på at eit nytt val hadde vore betre for demokratiet framfor eit kupp. Det var vanskeleg å sjå om det kunne vere nokre konkrete problem elevane støtte på i løpet av intervjuet. Dei fleste snakka ope og fritt omkring dei tre kupp-omgrepa og det kan verke som det største problemet dei hadde var rett og slett mangel på konkret kunnskap. Det vart heller ikkje nemnt mykje om den arabiske våren i intervjuet.

Berre Bygd1 og By2 var inne på tema, men ingen av dei nemnte det i ein kontekst saman med demokratisering eller kupp-omgrepa. Eg har tidlegare påpekt at dette kanskje skyldast alderen deira, at dei rett og slett var for unge da den arabiske våren gjekk føre seg.

Elevane har visse føresetnadar, men dei treng teoretiske reiskap for å drive analyse, noko som gjer at dei kan forstå både sitt eige samfunn og andre samfunn betre. Dersom ei undervisning i politikk, individ og samfunn ikkje legg opp til slik aktualiserande tematikk som den arabiske våren gav opning for har skulen ikkje drege nytte av læringspotensialet for tema og hjå elevane.

## 5.2 Refleksjon rundt prosessen

Denne prosessen har utfordra meg på mange måtar. Val av teori tok lang tid fordi det var mykje å sette seg inn i, mykje å lære og prøve å forstå. Samtidig som eg måtte prøve å få ei forståing og ein kjennskap til teorien. Teorien har vorte til litt etterkvart i skriveprosessen ved at eg har henta inn ny teori for å støtte opp empirien. Om dette var den beste måten for meg tvilar eg på, i periodar vart det eit ustrukturert og vanskeleg arbeid å få samla teorien og knyte den til empiri og analyse. Det same gjaldt metoden. Eg hadde tidleg bestemt meg for å bruke kvalitativ metode og intervju fordi eg meinte det passa godt saman med det tema eg ville undersøke. Hovudsakleg var eg berre inne på gruppeintervju som metode, men eg inkluderte etterkvart observasjon som ein undermetode. Dette gjorde eg fordi i løpet av intervjuet var det også interessant å observere elevane, korleis dei jobba og om det tok lang tid for dei å kome med innspel. Også intervjuguiden brukte eg tid på å ferdigstille. Til det fyrste intervjuet var den grovskissert, men langt frå ferdig og eg kunne med fordel ha gjort den betre før intervjuet. Prosessen rundt datainnsamling hadde nok vorte ein heilt anna dersom eg hadde reflektert meir rundt den tidlegare og hatt betre kjennskap til dei ulike metodane. Etterkvart meiner eg metodevalet vart bra og det var ein lærerik prosess, men hadde eg skulle valt ein gong til er eg usikker på om valet hadde vore det same eller om eg hadde valt ein anna innfallsvinkel.

Problemstillinga mi har vorte endra mange gonger i løpet av prosessen. Den starta ganske open og har etterkvart vorte snevra inn. Dette bidrog også forskingsspørsmåla til. Grunnlaget for sjølv problemstilling og forskingsspørsmåla er eg inne på i innleiinga og det går i korte trekk ut på at eg meiner Midtøsten er eit fasinerande område som krev meir forskning opp mot skulen fordi det er så mykje aktuelt stoff og ta av. Eg tok eit bevisst val om å ikkje inkludere ei hypotese, rett og slett fordi eg ville ha eit ope sinn opp mot dei forskjellige intervjuar og fordi eg hadde veldig delte meiningar om kva eg kunne få som resultat. Det empiriske feltet brukte eg lang tid på å nærme meg når sjølv skriveprosessen starta. Eg noterte litt under og etter dei forskjellige intervjuar, men eg var veldig usikker på kva analyseverktøy eg skulle ta i bruk. Da eg fant SDI-modellen klarte eg å strukturere all data eg hadde og dette gjorde prosessen mykje enklare og meir effektiv.

Eg er veldig usikker på om eg ville tatt dei same vala igjen, tema og problemstilling hadde nok vore lik, men prosessen og metodevalet hadde nok vorte eit anna. Likevel har prosessen vore spennande og lærerik, både gjennom alt det teoretiske eg har lest og ikkje minst empirien eg samla inn.

### **5.3 Perspektivering i høve til oppgåva sitt tema**

Resultata i denne undersøkinga viser at nokre omgrep kan vere vanskeleg forklare, men at konkrete eksempel kan bidra til å forenkle dette. Kanskje peiker intervjua mot behovet for ei endring i omgrepslæring i samfunnsfaget, eller i andre fag. Kanskje bør ein leggje betre til rette for ulik innlæring av omgrep og gje elevar ulike arenaer for omgrepslæring. Dersom fokuset er at omgrep er viktigast i samfunnsfag og naturfag må nok fokuset utvidast fordi omgrep kan med fordel nyttast på tvers av alle fag, og sjølve omgrepslæringa er forholdsvis lik for alle fag. Kanskje kan da denne undersøkinga vere til hjelp for å finne nye måtar å bidra til omgrepslæring og forståing av tema elevar ofte er innom, men som dei kanskje ikkje klarar å ta i bruk på ein generalisert måte. Eit skilje i fokus mot naturalistiske eller begynnande uttrykk på den eine sida, og meir refleksjon rundt symbol på status og funksjon, kan skape ulike premiss for samtale om opphavet til dei ymse figurane elevane vart vist. Her kan skulen bidra til elevane sin analytiske kompetanse gjennom enkle øvingar med bildeanalyse og refleksjon rundt eigne og andre sine fordommar.

### **5.4 Perspektivering i høve til praksis**

Har denne undersøkinga noko å seie? Eg vil påstå at den er aktuell på fleire område sidan omgrepslæring ikkje er eksklusivt for samfunnsfaget. Å få elever til å diskutere omgrep kan vere eit godt verktøy for å undersøke kor dei ligg i høve til forståing og kunnskap til ulike omgrepa. I samfunnsfaget er ofte omgrepa abstrakte i starten, men ved å ta dei i bruk og kanskje få hjelp til strukturering kan elevane etterkvart få ei generalisert forståing av omgrepa. Dersom ein da ynskjer å forske på komplekse omgrep til elevar utan grunnleggjande saks kunnskap krev det at ein gjer visse grep. Ved å for eksempel ta i bruk ”Den arabiske våren”, som framleis er eit aktuelt tema, og knytte det til sentrale omgrep som kupp, demokrati og demokratisering, kan ein forsøke å måle elevane sin samfunnsfagelege kompetanse. Gjennom å la elevane sjølv tolke hendingane opp mot si eiga forståing av demokratisk utvikling blir deira politiske forståing synleggjort. Dette kan ein kanskje også gjere med andre, meir kompliserte omgrep for å gjere omgrepslæringa lettare for elevane.

Denne måten å arbeide på kan fint overførast til andre faggreiner og forskjellige årstrinn. Her avhenger det av korleis omgrepa blir framstilt og korleis dei blir forklart frå starten av. I tillegg nok elevane ha moglegheit til å arbeide på forskjellige måtar, for eksempel i grupper, aleine, med lærebok eller i eit diskusjonsforum.

## 5.5 Vidare forskning

Eg trur samfunnsfaget står overfor ei nødvendig endring i høve til omgrepslæring og kunnskapsmåling. I løpet av denne prosessen har eg tenkt mykje på om elevane har eit så stort press på seg i høve til fokuset på kunnskapsmåling, at eigenskapar som å drøfte, ha eit kritisk blick og reflektere over ulike fakta har fått mindre å seie for elevane. Her kunne det vore interessant å undersøkt korleis elevar sjølv rangerer dette, er det kunnskapsnivå som er viktigast eller er det drøfting og analysing? Dersom det skulle vise seg at norske elevar meiner kunnskapsnivå er viktigast har samfunnsfagslærarane ein jobb å gjer i høve til innlæring av kritisk tenking. Det hadde også vore interessant å undersøke kor lærarane stiller seg i lys av dette, er dei prega av eit aukande krav om kunnskapsmåling gjennom for eksempel nasjonale prøver?

Vidare meiner eg det burde forskast meir på haldningar til norske elevar opp mot temaet Midtøsten, dette kan like gjerne vere ein tverrfagleg undersøking som tek for seg regimer, kultur og religion. Eg trur det kanskje er på tide å endre og nyansere lærebøkene til å omhandle litt meir enn berre Israel-Palestina –konflikta og kanskje bruke meir tid på historia til Midtøsten før 1948 og kulturen deira for å prøve å auke forståinga til elevane i norsk skule. Det må også endrast innfallsvinkelen til nokre av kompetanse måla i læreplan i samfunnsfaga til å omhandle konkrete tilfelle i Midtøsten. På vidaregåande kan ein arbeide med Midtøsten kopla til fleire av dei overordna måla, særleg for politikk, individ og samfunn. Til sist er det likevel læraren som bestemmer tema til undervisninga og dei styrer da sjølve kva dei meiner elevane skal gjennom.

Meir forskning på demokrati meiner eg også er nødvendig på ein generell basis. Er det slik at norske elevar tek demokratiet for gitt og, som elevane i denne undersøkinga nemnte, ikkje har behov for å lære og ta i bruk omgrep som arbeidar mot eit demokrati?



## 6. Litteraturliste

Angell, C. (2013, 5.juli) *Kuppet var ikke demokratisk*. NRK Ytring. Henta 13.april 2015 frå: <http://www.nrk.no/ytring/kuppet-var-ikke-demokratisk-1.11117996>

Arab Reform Initiativ (2014) *Arab Democracy Index IV*. Henta 10.april 2015 frå: [http://www.arab-reform.net/sites/default/files/ADI-IV\\_Summary\\_EN.pdf](http://www.arab-reform.net/sites/default/files/ADI-IV_Summary_EN.pdf)

Biddle, J. (2013 26.juli) *US ducks decision on whether Egypt witnessed a coup*. AFP. Henta 15.mai 2015 frå: <http://web.retriever-info.com/go/?u=http://web.retriever-info.com/services/archive/displayDocument&a=2279&d=05410420130726TXPARJEZ48&i=0&s=54104&sa=1000378&t=1431692962&x=daee4333ea487cd05c3a77c16aaadeb2>

Brumberg, D. (2003) *The Trap of Liberalized Autocracy*. I Diamond, L., Plattner, M. F. & Brumberg, D. (Red.) (2003) *Islam and Democracy in the Middle East* (s.37 – 47). Baltimore Maryland: The John Hopkins University Press

Busch, T. (2013) *Akademisk skriving*. Bergen: Fagbokforlaget

Børhaug, K., Christophersen, J. & Aarre, T. (2008) *Introduksjon til samfunnskunnskap – fagstoff og didaktikk*. Oslo: Det norske samlaget

Coup D'état Project (2014) Henta 20.mai 2015 frå: <http://www.clinecenter.illinois.edu/research/reporting/coup/>

Dahl, R. A. (2000) *On Democracy*. New Haven & London: Yale University Press

Dysthe, O., Hertzberg, F., Hoel, T. L. (2000) *Skrive for å lære – skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Held C. C. (2006) *Middle East Patterns: Places, People, and Politics* (4.utgåve) i samarbeid med Held M. M. & Cotter J. V. Boulder, Colorado: Westview Press

Hovde, K.O. (Red.) (2013) *Humanitær intervensjon*. I Store norske leksikon. Henta 2.mai 2015 frå: [https://snl.no/humanitær\\_intervensjon](https://snl.no/humanitær_intervensjon)

ICCS (2009) *Demokratisk beredskap – kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen*. Henta 2.mai 2015 frå:

[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ICCS\\_kortrapport.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ICCS_kortrapport.pdf?epslanguage=no)

Jacobsen, U. & Kelstrup M. (red.) (1999) *Demokrati og demokratisering: Begreber og teorier*. København: Forlaget Politiske Studier

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utgave, 2.opplag). Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsløftet (2006a) *Læreplan i samfunnsfag – hovudtrekk*. Henta 22.april 2015 frå:

<http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader/>

Kunnskapsløftet (2006b) *Læreplan i politikk, individ og samfunn – programfag i studiespesialiserende utdanning*. Henta 22.april 2015 frå: <http://www.udir.no/kl06/POS1-01/>

Lindstrøm, S. (2013) *Demokrati og deltakelse: En studie av elevers demokratiforståelse og politiske deltakelse i et utvalg av norske klasserom* (Masteroppgåve, NTNU) Trondheim: NTNU

Luttwak, E. (1970) *Statskupp – en praktisk håndbok* (Fakkell-bøkene nr.178). Oslo: Gyldendal

Marjavara, G. B. (2013) *Ungdomsskoleelevers demokratiforståelse – Den skjulte demokratiforståelsen*. (Masteroppgåve, NTNU) Trondheim: NTNU

Møller, J. & Skaaning, S.-E. (2013) Regime Types and Democratic Sequencing. *Journal of Democracy*, 24(1), s.142-155 DOI: 10.1353/jod.2013.0010

Nielsen, F. V. (2004) *Fagdidaktikkens kernefaglighet*, i Schnack, Karsten (red.) *Didaktikk på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Nyeng, F. (2010) *Vitenskapsteori for økonomer* (5.opplag) Oslo: Abstrakt forlag AS

NTB (2013, 4.juli) *Avsettelsen ikke et militærkupp*. Aftenposten. Henta 13.april 2015 frå: <http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/--Avsettelsen-ikke-et-militarkupp-7247178.html>

Overrein, A (2007) *Kampen om folkeretten – krig, makt og rett i verdenssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag

Repstad, P. (2009) *Mellom nærhet og distanse – kvalitative metoder i samfunnsfag* (3.utgave, 2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget

Ringdal K. (2013) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utgave) Bergen: Fagbokforlaget

Sandnes, S. & Tørdal, M. S. (udatert) *Krigsårene (1940-tallet)*. NDLA. Henta 30.april 2015 frå: <http://ndla.no/nb/node/75594>

Sagdahl, M. (2015) *Etikk*. I Store norske leksikon. Henta 8.april 2015 frå: <https://snl.no/etikk>

Sander, K (2014, 23.mars) *Validitet*. Kunnskapscenteret. Henta 20.mai 2015 frå: <http://kunnskapscenteret.com/validitet/>

Schnabel, A. (2003) *A Rough Journey: Nascent Democratization in the Middle East*. I A. Saikal & A. Schnabel (Red.) *Democratization in the Middle East – Experiences, Struggles, Challenges* (s.1 – 22). New York, Tokyo, Paris: The United Nations University Press

Selvik, K. & Stenslie, S. (2007) *Stabilitetens pris – stat og politikk i Midtøsten*. Bergen: Fagbokforlaget

Solberg, K. (2014, 3.januar) *Et kupp som kalles en revolusjon*. Aftenposten. Henta 13.april 2015 frå: <http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/Et-kupp-som-kalles-en-revolusjon-7422523.html#.UvEtsnmSI48>

Solhaug, T. (2006) *Strategisk læring i samfunnsfag*. I Elstad, E. & Turmo, A. (red.) *Læringsstrategier – søkelys på lærerens praksis*. (s.227 – 244) Oslo: Universitetsforlaget

Solingen, E. (2003) *Toward a Democratic Peace in the Middle East*. I A. Saikal & A. Schnabel (Red.) *Democratization in the Middle East – Experiences, Struggles, Challenges* (s.42 – 62). New York, Tokyo, Paris: The United Nations University Press

SSB (2008) *Levekår blant innvandrere, 2005-2006*. Henta 23.april 2015 frå: <http://ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/innvlev>

Store Norske Leksikon (2013) *Statskupp*. Henta 8.april 2015 frå: <https://snl.no/statskupp>

Store Norske Leksikon (2012) *Militærkupp*. Henta 8.april 2015 frå: <https://snl.no/milit%C3%A6rkupp>

Thorsen, D. E. (2013) *Direkte Demokrati*. I Store norske leksikon. Henta 8.april 2015 frå: [https://snl.no/direkte\\_demokrati](https://snl.no/direkte_demokrati)

Thorsen, D. E. (2014) *Representativt Demokrati*. I Store norske leksikon. Henta 8.april 2015 frå: [https://snl.no/representativt\\_demokrati](https://snl.no/representativt_demokrati)

Thurén, T. (2009) *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utgave) Oslo: Gyldendal akademisk.

Tjora, A (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utgave) Oslo: Gyldendal akademisk.

UDIR (2011a) *R94 – utgått læreplan for videregående opplæring, Allmenne, økonomiske og administrative fag*. Henta 22.april 2015 frå: <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/#Allmenne,%20økonomiske%20og%20administrative%20fag>

UDIR (2011b) *Generell del av læreplan*. Henta 2.mai 2015 frå: [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell\\_del/Generell\\_del\\_Lareplan\\_nynorsk.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/Generell_del_Lareplan_nynorsk.pdf?epslanguage=no)

UDIR (2012) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta 22.april 2015 frå:  
[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no)

UDIR (2013) *Læreplan i valgfaget demokrati i praksis*. Henta 23.april 2015 frå:  
<http://www.udir.no/kl06/DIP1-01/>

UNDP (2011) *Arab Development Challenges Report 2011; Towards the Developmental State in the Arab Region*. Henta 10.april 2015 frå:  
[http://www.no.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/UNDP-ADCR\\_En-2012.pdf](http://www.no.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/UNDP-ADCR_En-2012.pdf)

Varol, O. O. (2011) The Democratic Coup d'État. *Harvard International Law Journal*, Vol. 53(2). Henta 4.mai 2015 frå: <http://ssrn.com/abstract=1922792>

Vikør, K. S. (2013 4.juli) *Var det et kupp?* NRK Ytring. Henta 13.april 2015 frå:  
[http://www.nrk.no/ytring/var-det-eit-kupp\\_-1.11116375](http://www.nrk.no/ytring/var-det-eit-kupp_-1.11116375)

Wang, S. E. (2013) *Er Islam og demokrati forenelig? : En analyse av religionens effekt på menneskers demokratiske verdier*. (Masteroppgåve, NTNU) Trondheim: NTNU

Wernersen, C. (2013, 5.juli) *Thune: - Demokratisk kupp i Egypt til det motsatte er bevist*. NRK. Henta 13.april 2015 frå: [http://www.nrk.no/verden/thune\\_-\\_vi-mangler-begreper-1.11118326](http://www.nrk.no/verden/thune_-_vi-mangler-begreper-1.11118326)

Zondag, M. H. W. (2013, 30.juni) *Tusenvis samlts for å kreve Morsis avgang*. NRK. Henta 13.april 2015 frå: <http://www.nrk.no/verden/tusenvis-samlet-pa-tahrir-plassen-1.11108462>

Østerud, Ø. (Red.) (2007) *Statsvitenskapelig leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget

Østerud, Ø. (2009) *Statsvitenskap – innføring i politisk analyse* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget

# Vedlegg

## 1. Informasjonsskriv

Dette er eit informasjonsskriv til dei elevane som skal delta i gruppeintervjuet. Bakgrunnen for dette intervjuet er min mastergrad som omhandlar elever sin forståelse av kupp-problematikken i Egypt. For at elevane ikkje skal føle at dei møter til intervjuet utan kunnskap omkring temaet anbefaler eg at dei prøver å sette seg inn i hendingane dei siste årane ved å lese gjennom internettlenkane eg har lagt ved i dette dokumentet.

I dette gruppeintervjuet vil du som elev vere ein av 4 som blir intervjuet samtidig, men det er heilt frivillig å delta og du som elev bestem dette sjølv. Ingenting av dette intervjuet vil vere mogleg å spore tilbake til enkeltelevar, noko som betyr at alt som blir nemnt i mi oppgåve er at intervjuet er gjennomført på ein vidaregåandeskule. Masteroppgåva mi er enden på mi utdanning som lektor i samfunnsfag og grunnlaget for valet av tema er mi interesse for det geografiske området Midtøsten. Grunnlaget for at eg har valt gruppeintervju er for å lette presset på dykk sidan temaet er både vanskeleg og spennande, men også fordi det er eit tema det er mogleg å diskutere.

### Lenker

Dette er ei internettside som ikkje har vorte oppdatert sidan den arabiske våren begynte i 2011. Fleire av statsleiarane som er portrettert her er ikkje lenger statsleiarar og nokre av dei er også døde. Det interessante her for dykk er å klikke inn og lese om hovudsakleg Hosni Mubarak, tidlegare president i Egypt, men også sjå på nokre av dei andre og les kva som står skrevet om dei. Tenkt over korleis dei kom til makta og korleis dei har holdt seg i den maktposisjonen (president/konge/diktator?).

- <http://middleeast.about.com/od/middleeast101/ig/Mideast-leaders-in-Photos/>

Dykk kan med fordel også sjå om dykk finn kven som styrer i dag i andre land enn Egypt dersom det er av interesse. Eg legg uansett ved litt om dei to som har vore leiarar sidan Mubarak slik at dykk kan lese litt om dei.

- [http://no.wikipedia.org/wiki/Mohammed\\_Mursi](http://no.wikipedia.org/wiki/Mohammed_Mursi)

- [http://no.wikipedia.org/wiki/Abdel\\_Fattah\\_al-Sisi](http://no.wikipedia.org/wiki/Abdel_Fattah_al-Sisi)

Internettsider eg anbefaler å lese for å få litt kunnskap omkring kuppet i Egypt og bakgrunnen for kuppet:

- [http://www.nrk.no/ytring/var-det-eit-kupp\\_-1.11116375](http://www.nrk.no/ytring/var-det-eit-kupp_-1.11116375)
- <http://www.nrk.no/ytring/kuppet-var-ikke-demokratisk-1.11117996>
- [http://morgenbladet.no/leder/2013/demokratisk\\_kupp?quicktabs\\_mest\\_lest\\_mest\\_kommentert=0#.UxRiJdySI48](http://morgenbladet.no/leder/2013/demokratisk_kupp?quicktabs_mest_lest_mest_kommentert=0#.UxRiJdySI48)
- [http://snl.no/Oppr%C3%B8ret\\_i\\_Egypt\\_2011%E2%80%93](http://snl.no/Oppr%C3%B8ret_i_Egypt_2011%E2%80%93)

Lenker som omhandler dei forskjellige «kupp»-begrepa

- <http://snl.no/statskupp>
- <http://snl.no/milit%C3%A6rkupp>

Klikk dykk også inn her dersom ikkje veit kva land som er i Midtøsten

- <http://www.jewishvirtuallibrary.org/images/modern.gif>

Dersom nokon har spørsmål er det berre å ta kontakt via mail: [eli.amundgard@gmail.com](mailto:eli.amundgard@gmail.com)

Mvh Eli Lie Amundgård

Masterstudent ved NTNU Dragvoll

## 2. Intervjuguide

### Innleiing

- Presenter prosjektet og kva det går ut på.
- Korleis det skal dokumenterast.
- Kva vil skje med det i ettertid (anonymitet)

Snakk litt om løyst og fast med dei

Overgang til temaet (dette blir ikkje dokumentert)

- Enkle faktaspørsmål

Bruk av kart og bilete av nåverande og tidlegare statsleiarar

- Kva land reknar dykk som Midtøsten ut i frå kartet?
- Kva er kriteria for å vere ein del av Midtøsten?
  
- Sett statsleiar til land. Kven trur dykk tilhøyrar kva land? Er det nokon som ikkje styrer lenger?
  
- Over på Egypt. Kven styrer og kven har styrt? Veit dykk kor lenge?
- Observasjon: Sjå etter korleis dei samarbeider og om dei resonnerer seg fram til eit svar

Leggje vekk kart og bilete

- Fortel med eiga ord kva eit militærkupp og eit statskupp er
- Korleis kan eit kupp vere demokratisk?
- Eksisterer det legitime/gode grunner for å fjerne ei folkevalt regjering gjennom kupp?
- Kva kan i så fall desse grunnane vere?  
(eks: den norske regjeringa oppløyser stortinget. USA får ei høgreradikal regjering som forbyr homofili og drep dei. Kan det vere legitime grunner?)
- Kor ville dykk satt Egypt i forhold til militærkupp, eller om det kunne vore eit demokratisk kupp?



- Dersom det var eit militærkupp kvifor, trur dykk, vesten ikkje fordømmer det?  
(Olje, Suez, viktige støttespelarar)
- Observasjon: korleis samhandlar dei, godtek dei kvarandre sine innspel? Er dei avhengig av kvarandre for å svare? Klarer dei ta ei sjølvstendig avgjerd?

#### Avslutning

- Takk for intervjuet
- Spørje om nokon har noko dei vil tilføye