

Elisabeth Olsen

Ytringsfrihet versus skjerming mot krenkelseser

Hvordan forstår et utvalg lærere på mellomtrinn rammene for ytringsfrihet i klasserommet?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 4
3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2022 Elisabeth Olsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Å danne elevene til aktive og kritisk tenkende medborgere, er en sentral del av skolens samfunnsfag, og dermed en vesentlig interesse i samfunnsdidaktikken. I denne prosessen er det en bred enighet om at diskusjon, meningsmangfold og rom til å ytre sin mening, er viktige faktorer. Samtidig er de styringsdokumentene som læreren skal basere sin praksis på, tvetydige rundt hensynet til elevenes ytringsfrihet. I tillegg påpeker §9A i opplæringsloven at skolen skal ha nulltoleranse for krenkelser. Tidligere forskning har vist at mange lærere rapporterer om at de synes det er ubehagelig å undervise om politisk kontroversielle tema, som ofte kan være sårbare og følsomme for både lærere og elever. Likevel har aktualiteten av å kunne snakke sammen vokst frem de siste tiårene, ved at norske klasserom i stadig økende grad består av et mer komplekst mangfold. Denne studien undersøker læreres forståelser av balansen mellom ytringsfrihet, og retten til beskyttelse mot krenkelser og diskriminering, i klasserommet. Hvorvidt mener et utvalg lærere fra mellomtrinnet at det er mulig å ha ytringsfrihet i klasserommet, og samtidig ivareta alle elevene? Hvilke tanker og erfaringer har disse lærerne om å møte kontroversielle utsagn fra elever? Forskningen som allerede eksisterer om dette, stammer i utgangspunktet fra ungdomsskolen og videregående skole. Samtidig viser nyere rapporter at elevene etterlyser mer og bedre kunnskap om krenkelser, allerede fra barneskolen. Det kan derfor sies å være et kunnskaps-gap på dette området.

Studien baserer seg på data innhentet ved spørreundersøkelse, med en kombinasjon av forhåndsstrukturerte (kvantitative) og åpne (kvalitative) svaralternativer. I alt var det 21 lærere for mellomtrinnet, som svarte på denne undersøkelsen. Lærerne ble presentert for påstander og caser som omhandlet ytringsfrihet, skjerming og kontroversielle tema i skolen. Det ble i tillegg lagt inn et åpent felt, hvor lærerne kunne uttrykke sin empiri, tanker og meninger om tematikken. Den dataen som kom inn ble triangulert, ved at data fra den ene kilden styrket eller svekket funn fra den andre kilden. Spørreundersøkelse ble brukt for å få så ærlige svar som mulig, samt av etiske hensyn, da spørsmål rundt kontroversielle tema kan være vanskelig å svare på.

Majoriteten av studiens lærere krysser av for, og skriver, at de ønsker å prioritere ytringsfriheten over skjerming mot krenkelser. Samtidig trekker de frem en rekke betingelser som tilsynelatende må være på plass for at elevene skal kunne ytre seg om temaer som kan være sårbare for medelevene. De betingelsene som nevnes hyppigst er god lærer-elev relasjon

og et trygt klassemiljø. Dette, samt de øvrige betingelsene som kommer frem av denne studien, tyder på at lærerne anser ytringsfriheten i skolen som relasjonell og kontekstuell, heller enn et fastsatt prinsipp man kan følge.

Abstract

Educating students into active and critically thinking citizens, is a central part of the mandate in social studies education in Norway, and thus a significant interest in social studies didactics. In this process, there is a broad consensus that discussion, diversity of opinion and space to express one's opinion, are important factors. At the same time, policy documents are ambiguous regarding the students' freedom of expression. In addition, §9A of the Education Act points out that the school shall have zero tolerance for violations. This study examines teachers' understandings of the balance between freedom of expression, and the right to protection from violation and discrimination, in the classroom. Previous research has shown that many teachers find it uncomfortable to teach politically controversial topics, which can often be sensitive for both teachers and students. Nevertheless, the relevance of being able to talk to each other has grown in recent decades, as Norwegian classrooms increasingly are made up of a more complex diversity. Does a selection of teachers from 5th to 7th grade think it is possible to safeguard freedom of expression in the classroom, and at the same time take care of all the students? What thoughts and experiences do these teachers have about encountering controversial statements from students? The research that already exists on this, mainly originates from 8th to 13th grade. At the same time, recent reports show that students are calling for more and better knowledge about potential violations, already from primary school level. It can therefore be said that there is a knowledge-gap in this area.

The study is based on data obtained from a questionnaire, with a combination of pre-structured (quantitative) and open (qualitative) answer alternatives. A total of 21 teachers for the intermediate level responded. The teachers were presented with allegations and cases concerning freedom of expression, protection, and controversial topics in the classroom. An open field was also included, where teachers could express their thoughts, and opinions on the topic freely. The material was triangulated, in that the data from one source strengthened or weakened findings from the other source. Questionnaire was chosen as the preferred method in order to get as honest answers as possible, as well as for ethical reasons, as questions about controversial topics can be sensitive and/or personal.

The majority of the teachers emphasize that they want to prioritize freedom of expression over protection against violations. At the same time, they highlight a number of conditions that must be in place, if students are to be able to express themselves as freely as possible on

topics that may be vulnerable to fellow students. The conditions that are mentioned most often, are good teacher-student relationships, and a safe classroom environment. This, as well as the other conditions that emerge from this study, indicate that teachers regard freedom of expression in school as relational and contextual, rather than a set principle to be followed.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	IV
Abstract	VI
Innholdsfortegnelse.....	VIII
Forord	X
1 Innledning	1
1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse	1
1.2 Problemstilling og disposisjon	2
1.3 Hva vet man om undervisning i kontroversielle tema?	3
1.4 Oppgavens struktur.....	5
2 Teoretisk rammeverk.....	6
2.1 2.1 Ytringsfrihet i skolen.....	6
2.2 Krenkelses i skolen	7
2.3 Hva er egentlig kontroversielle tema?.....	10
2.4 Uenighetsfellesskap og læreres rolle i dialogen	14
2.5 Kunnskapsstatus så langt.....	17
3 Metode.....	19
3.1 Metoder for datainnsamling.....	19
3.1.1 Mixed methods og triangulering	19
3.1.2 Spørreundersøkelse som metode	21
3.1.3 Operasjonalisering.....	23
3.1.4 Studiens utvalg	23
3.1.5 Rekrutteringsprosessen	24
3.2 Analytisk tilnærming.....	25
3.2.1 Koding og kategorisering	25
3.2.2 Abduktiv tilnærming	26
3.3 Kvalitet og etikk.....	28
3.3.1 Studiens validitet og reliabilitet	28
3.3.2 Refleksjoner rundt forskerrollen	30
3.3.3 Studiens forskningsetiske vurderinger	30

4	Analyse og drøfting	33
4.1	<i>Klasserommet som demokratisk arena</i>	33
4.1.1	Ytringsfrihet i klasserommet?	33
4.1.2	Kontroversielle tema i klasserommet.....	36
4.1.3	Dialog i klasserommet	38
4.1.4	Betydningen av mangfold i dialogen	41
4.1.5	Case: Joakim ytrer seg om hijab	43
4.1.6	Imøtegåelse av ytringer: «Hot moments» som mulighet for læring.....	45
4.2	<i>Lærerens rolle i dialoger.....</i>	48
4.2.1	Relasjoner i klasserommet	48
4.2.2	De gode intensjoners risiko	51
4.2.3	Ytringsfrihet for et godt læringsmiljø.....	54
5	Avsluttende diskusjon og studiens implikasjoner for praksis.....	59
5.1	<i>Betingelser for ytringsfrihet.....</i>	59
5.2	<i>Trygt klasserom med ytringsfrihet?</i>	60
5.3	<i>Hvordan imøtegå kontroversielle utsagn?</i>	63
5.4	<i>Implikasjoner for samfunnsfaget og skolen generelt.....</i>	64
5.5	<i>Forslag til videre forskning</i>	65
	Referanser/litteraturliste.....	67
	Vedlegg.....	72

Forord

Arbeidet med å ferdigstille masteroppgaven har vært en lærerik, interessant, engasjerende og periodevis frustrerende, prosess. I den forbindelse er det flere mennesker som fortjener en stor takk. Først så vil jeg takke de 21 lærerne, som midt i en hektisk korona tid, tok seg tid til å fylle ut og sende inn svar på spørreundersøkelsen, og dele sine profesjonelle meninger og erfaringer med meg som forsker.

Jeg vil også rette en takk til venner, familie og medstudenter, som har vært faglig, praktisk og emosjonell støtte, ikke bare gjennom perioden hvor jeg har skrevet denne masteren, men også gjennom hele masterløpet. Her må en spesiell takk rettes til min kjære søster Laila Irene, som med sin pedagogiske bakgrunn har vært ekstra god å ha i denne perioden.

Til slutt, men ikke minst, vil jeg takke den dyktige veilederen min Kristin Gregers Eriksen, som gjennom hele prosessen har vært en enestående veileder med sin dype fagkunnskap, verdifulle tilbakemeldinger og gode støtte. Føler meg heldig som har hatt en slik flink veileder gjennom denne alttoppslukende prosessen.

Langesund, mai 2022.

Elisabeth Olsen

1 Innledning

1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse

Samfunnsfaget omtales i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, som et betydningsfullt og viktig fag for å stimulere elevene til å bli deltagende medborgere, som engasjerer seg og har oppøvd kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). I overordnet del står det at undervisningen i skolen skal gi elevene forutsetninger for å kunne delta i demokratiske prosesser, og gjøre dem kjent med demokratiske verdier og spilleregler (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det er bred enighet om at rom for diskusjoner og meningsmangfold, er en forutsetning for at elevene skal kunne være og bli demokratiske subjekter (Røthing, 2019; Stray & Sætra, 2016; Iversen, 2014; Biesta, 2014; Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw & Jore, 2022). Å kunne prate sammen, sette seg inn i andres ståsted, samt argumentere og diskutere, er faktorer som er blitt stadig mer aktuelle, ved at klasserommene de siste tiårene har fått et mer og mer komplekst mangfold, bestående av en rekke ulike kulturer, religioner og nasjonaliteter (Stray & Sætra, 2016, s. 280). Dagens skole har med andre ord et rikt, synlig og usynlig, mangfold av elever, og det vil derfor også alltid være friksjon rundt ulike verdier og meninger innad i klasserommet. Noen ganger hender det at elever ytrer meninger om temaer som oppleves svært sårbare for andre. Det er opp til lærer med sitt profesjonelle skjønn, å sørge for at hver enkelt elev på best mulig måte blir ivaretatt i klassefelleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017f). Men hvordan skal læreren sørge for at alle elevene har mulighet til å ytre sine meninger i klasserommet, og samtidig at ingen utsettes for krenkelser?

På den ene siden er det stadfestet i opplæringsloven §9A, at læreren skal sikre et godt og trygt læringsmiljø, og ha nulltoleranse mot krenkelser (Opplæringslova, 2017). På den andre siden skal utdanningen også støtte opp om demokratiske verdier, slik som ytringsfrihet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Utfordringene kommer til syne ved at det ikke alltid er enkelt å slå fast hvor grensen går for hva som bør være i orden å ytre, og hva som er krenkende eller diskriminerende utsagn. Spesielt blir dette tydelig i forhold til temaer som kan defineres som *kontroversielle*. Slike temaer rommer som regel omfattende verdi- og interessekonflikter, og kan være svært krevende for lærere å håndtere på en god pedagogisk måte, midt i en hektisk skolehverdag (Papamichael et al., 2016, s. 8).

Denne studien vil med bakgrunn i det foregående forske på læreres opplevelser, tanker og meninger rundt denne vektingen. Lærerne er de som står i klasserommet og skal anvende skolens styringsdokumenter i praksis. Derfor er det svært interessant å få innsikt i deres tanker og meninger rundt praktisering av denne vektingen. Fra før av finnes det lite forskning som omhandler demokratididaktikk og kontroversielle temaer på mellomtrinnet. Den forskningen som eksisterer på feltet, baserer seg i svært stor grad heller på ungdomsskolen og eldre klassetrinn (Eriksen, 2021, s. 8). Derfor er det rimelig å hevde at det er et gap i forskning og kunnskap på dette feltet, når det gjelder de yngre elevene.

1.2 Problemstilling og disposisjon

Som tidligere nevnt er det flere ting som kan tyde på et kunnskaps-gap når det gjelder demokratididaktikk på mellomtrinnet. Elevene selv etterlyser mer undervisning om slike samfunnsfaglige tema fra en tidlig alder, samtidig som forskning tyder på at mange lærere av ulike årsaker synes det er ubehagelig å skulle diskutere kontroversiell tematikk i undervisningen. De styringsdokumentene som læreren skal basere sin praksis på er tvetydige rundt hensynet til elevenes ytringsfrihet, samtidig som §9A krever nulltoleranse for krenkelser. For hvordan kan læreren vite når noe går fra å være ytringer som noen misliker, til at det er snakk om en krenkelse? Hvordan skal læreren navigere hensynet til elever som har rett til å ytre seg og stille spørsmål, opp mot hensynet til elever som har rett til et godt og trygt læringsmiljø, fritt for krenkelser? Det finnes lite forskning om hvordan lærere gjør dette på mellomtrinnet, og studiens problemstilling ble dermed:

Hvordan opplever lærere på mellomtrinnet vektingen av elevers rett til ytringsfrihet i klasserommet, opp mot elevers rett til å ikke bli krenket eller diskriminert?

For å operasjonalisere problemstillingen, har jeg utviklet to underordnede forskningsspørsmål:

1. *I hvilken grad opplever lærere at det er mulig ha å ytringsfrihet i klasserommet og samtidig ivareta alle elevene?*
2. *Hvilke tanker og erfaringer har lærere om å møte kontroversielle utsagn fra elever?*

Å lære seg å respektere og gå i dialog med mennesker som har andre verdier enn en selv, står sentralt i den demokratiske prosessen. Det er nødvendig for å beskytte og styrke demokratiet, og fremme en kultur tuftet på menneskerettigheter. Det er læreren som må forvalte de ulike hensynene mellom elevs rettigheter, behov og sårbarheter, og den pedagogiske verdien av å lære om og å diskutere vanskelige tema. Men hvordan gjør lærere egentlig dette?

1.3 Hva vet man om undervisning i kontroversielle tema?

Et tema som ofte fremstår som kontroversielt, er rasisme. Unicef gav i 2022 ut en rapport som baserer seg på barn og unges egne meninger rundt rasisme. I denne uttrykker en rekke av respondentene et ønske om å få inn undervisning om rasisme og diskriminering på barneskolen, og at dette ikke burde ventes med til de starter på ungdomstrinnet eller videregående skole. I rapporten kommer det frem at majoriteten av respondentene har opplevd rasisme i skolen (Unicef, 2022, s. 12-13). Behovet for mer kunnskap og forskning på tematikken blir enda tydeligere ved at 68% av respondentene oppgir at de har opplevd rasisme, uten at de fikk hjelp i hendelsesøyeblikket. Mange av deltagerne i Unicef sin undersøkelse uttrykker et ønske om at de skulle ha fått hjelp (2022, s. 10). Istedenfor opplever de at lærerne ikke tar slike situasjoner seriøst nok, skylder på erting, og at de tilsynelatende ikke har kompetanse nok til å håndtere denne typen hendelser. Elevene rapporterer at lærere står og ser på, og ikke gjør noe med de diskriminerende ytringene i klasserommet. Noe som fører til at elevene sitter igjen med en opplevelse av at lærer ikke bryr seg (Unicef, 2022, s. 12-13). Respondentene uttrykker derfor at de tenker rasisme bør tematiseres mer og tidligere i skolen, samt at lærere bør ta rasisme mer seriøst (Unicef, 2022, s. 10).

Utdanningsnytt gjennomførte i 2020 en spørreundersøkelse blant lærere, som handlet om å undervise i temaer som kan virke sårende eller støtende på elever (Utdanningsnytt, 2020). Dataen som kom inn viste at oppimot halvparten av lærerne som hadde deltatt, syntes dette var utfordrende og krevende å ta opp slike tema. En rekke lærere krysset dessuten av for at de unngikk å trekke inn temaer i undervisningen, ettersom de var bekymret for at elever skulle føle seg krenket. Temaer de oppgir som spesielt krevende er blant annet religion, seksualitet og rasisme (Utdanningsnytt, 2020). Åse Røthing (2019) skriver i en artikkel om «ubehagets pedagogikk», at nyere forskning tyder på at lærere opplever et ubehag når elevene ytrer seg på

en negativ måte ovenfor visse menneskegrupper. Eksempler på slike temaer kan være ytringer knyttet til blant annet rasisme, antisemittisme, seksualitet eller fremmedfiendtlighet (s. 42). Slike temaer blir derfor ofte møtt med unnvikelse av lærere, noe Kristin Gregers Eriksen, Beate Goldschmidt-Gjerløw & Mari Kristine Jore (2022) påpeker kan være knyttet til mangel på kunnskap om temaet, et ønske om å unngå ubehag eller at lærer mener elevene er for unge til å diskutere tematikken (s. 16).

Selv om overordnet del av læreplanen i stor grad omhandler demokratididaktikk, så er tematikken tradisjonelt knyttet til samfunnsfaget. Trysnes og Skjølberg (2022) påpeker at samfunnsfaget har demokrati og ytringsfrihet som grunnleggende verdier, og faget er derfor et av de viktigste vernene mot spredning av ekstreme holdninger, ytringer og handlinger (s. 67). I kompetansemålene for samfunnsfag finner vi kompetansemål etter 2. trinn, 4. trinn og 7. trinn, som omhandler at elevene skal kunne reflektere over menneskers ulike tanker og verdier, mangfold og felleskap. For eksempel er et av kompetansemålene etter 7. trinn at elevene skal kunne *«drøfte kva likeverd og likestilling har å seie for eit demokrati, og utvikle forslag til korleis ein kan motarbeide fordommar, rasisme og diskriminering»* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9).

Kontroversielle tema er blitt trukket frem som en betydningsfull faktor innenfor demokratiutdanning, både nasjonalt og internasjonalt (Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw & Jore, 2022, s. 16). De seinere årene har en rekke forskningsbidrag innen religions- og samfunnsfagdidaktikk i Norge løftet frem tematikken (Sætra, 2019, 2021a, 2021b; von der Lippe, 2018; Myrebøe, 2021; Iversen, 2014; Toft, 2019). Sætra (2021) påpeker at god diskusjon rundt kontroversielle tema, avhenger av kontekst. Denne konteksten utvikles av både elever og lærer over tid, og handler mye om relasjonene mellom lærer-elev, samt relasjonene mellom elever. Basert på dette, argumenterer Sætra for at man bør se forutsetningene for god undervisning om kontroversielle tema, som kontekstuell og rasjonell (s. 350-351). Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw og Jore (2022) uttrykker den samme forståelsen som Sætra. De påpeker at fordi det ikke er mulig å følge noen oppskrift eller faste prinsipper for hvordan man kan ha en god praksis rundt undervisning om kontroversielle tema, er man avhengig av lærers aktive rolle og pedagogiske klokskap. Dette går ut på at lærer evner å ta profesjonelle og tilpassede avgjørelser, i tråd med skolens mål og verdier (s.16-17). Anker & Von der Lippe (2015) fant i sine studier av undervisning i videregående skole, at 22. juli var fraværende i undervisning i tiden like etter terrorangrepet. Dette til tross for at mange elever

hadde behov for å snakke om det forferdelige som hadde hendt. Analyser av læreplaner og undervisningspraksiser i samfunnsfag viser at kontroversielle tema ofte unngås, særlig dersom de utfordrer en forståelse av Norge som et feilfritt demokrati (Børhaug, 2014; Jore, 2018; Eriksen, 2018). Myrebøe finner i sin studie av lærere på ungdomsskolen og videregående skole, at lærere synes det er krevende å navigere elevenes fordomsfulle uttrykk, som ofte ikke er basert på negative intensjoner (2021).

1.4 Oppgavens struktur

Dette kapitlet har greid ut om skolens styringsdokumenter, og hvordan disse er tvetydige rundt hensynet til ytringsfrihet i skolen, og skolens prinsipp om nulltoleranse for krenkelser. Kapitlet har også tatt for seg tidligere forskning rundt kontroversielle tema i skolen, og påpekt hvordan denne viser at elever ofte ikke får snakke om temaer som er vanskelige. Neste kapittel vil ta for seg det teoretiske rammeverket for studien, og vil blant annet diskutere sentrale begreper for dette masterprosjektet, slik som ytringsfrihet, krenkelser og kontroversielle tema. Før det til slutt tar for seg teori om lærers rolle i klasserommet. Deretter kommer metodekapitlet, hvor jeg vil begrunne valg av studiens metode og forskningsdesign, og legge ut om prosessen. Metodekapitlet vil også inneholde beretninger om de forskningsetiske prinsippene som er blitt vektlagt gjennom hele prosessen. Påfølgende kommer analyse og drøftelseskapitlet, hvor jeg vil legge frem ny empiri fra min datainnsamling, analysere dette og drøfte det opp mot teori, empiri og forskning på feltet. Til slutt kommer «avslutning og reflekterende konklusjoner» kapitlet, hvor studiens funn vil bli presentert. Det vil også bli lagt ut om implikasjoner for undervisning, samt forslag til videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

Dette teorikapittelet vil først ta for seg noen viktige begreper for studien, dette være seg ytringsfrihet, krenkelser og kontroversielle tema, og drøfte disse begrepene betydning i en pedagogisk og didaktisk kontekst. Videre vil teorikapittelet ta for seg teorier rundt hvordan man kan se på klasserommet som demokratisk arena, samt lærerens rolle i demokratisk dannelse.

2.1 Ytringsfrihet i skolen

Ytringsfriheten er nedfelt i menneskerettighetene artikkel 19, og forklares som «*retten til å si og mene hva man vil uten innblanding*» (Forente Nasjoner, 1948). I Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 (videre omtalt som LK20) står det at opplæringen skal samsvare med menneskerettighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017e), som da også vil inkludere ytringsfrihet for elevene. Dessuten nevner læreplanen ytringsfrihet som en sentral menneskerettighet i forbindelse med dannelse til demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Artikkel 13 i barnekonvensjonen stadfester også barns rettighet til å ytre seg, og denne lyder: «*Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser [...] gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge*» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13). I alle disse styringsdokumentene er det altså stadfestet at barn og unge skal ha mulighet til å komme med sine tanker, holdninger og meninger. Likevel fortsetter artikkel 13 i barnekonvensjonen med at barns ytringsfrihet vil kunne begrenses, dersom ytringene for eksempel går ut over andre menneskers rettigheter (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13).

Ytringsfrihet kan i en pedagogisk sammenheng knyttes til Biesta (2014) og hans tanker om «begynnelser». Ifølge Biesta eksisterer frihet kun i handling, og kommer til syne ved at man kommer med begynnelser og blir møtt på disse. I en skolekontekst vil frihet omhandle at elevene kommer med «noe nytt», for eksempel en ytring, et spørsmål eller en tanke, og at andre responderer på disse begynnelsene (s. 131-132). Biesta forstår subjektivitet som en hendelse, i den forstand at utdanningen skolen gir elevene, bør være en prosess for å danne til subjektivitet. Han poengterer at en slik prosess vil innebære en åpenhet, som alltid forespeiler

en risiko for at det som er ønsket å oppnå, ikke alltid vil bli oppnådd. Likevel hevder han at en slik risiko er nødvendig, for dersom lærer forsøker å påtvinge elevene det han eller hun ønsker de skal mene, er det ikke lenger en subjektiveringsprosess (2014, s. 47). Biesta trekker på Hannah Arendts argument, om at fordi det ikke vil følge noe av en isolert handling, er det en nødvendig betingelse at vi blir møtt på våre begynnelse for at det skal virke subjektiverende. Dermed er man avhengig av at andre personer møter våre begynnelse, for å tre inn i verden som et subjekt, og realisere vår frihet til blant annet å ytre oss (2014, s. 132). Stray og Sætra (2016) tar utgangspunkt i Biesta når de skriver at dersom skolen ønsker å utdanne elevene til demokratiske subjekter, er det nødvendig at elevene i nåtid behandles som subjekter i klasserommet (s. 285).

Biesta (2014) tar igjen for seg Arendt når han diskuterer viktigheten av læreren som «pedagogisk autoritet», man kjenne igjen ved den spesielle relasjonen mellom voksen og barn i utdanningskonteksten. Han begrunner lærerens sentrale rolle med at «[...] hvis vi frigjør barn fra voksnes autoritet og overlater dem til seg selv, frigjør vi dem ikke – vi utsetter dem «for en mye mer skremmende og virkelig tyrannisk autoritet, flertallets tyranni»» (s. 136). Altså vil ikke elevene oppleve å bli subjekter i eget liv dersom voksne ikke opptrer som en autoritet i klasserommet. Derimot vil de kunne bli ofre for at deres uenighet alltid blir tiet av flertallet. Videre argumenterer Biesta for at barn ikke er i stand til å stå imot et slikt flertall, og det er derfor viktig at lærer opptrer som en pedagogisk autoritet for å realisere at alle kan komme med sine nye begynnelse. Samtidig trekker han frem at den autoriteten læreren skal være, ikke må feiltolkes som en undertrykkende autoritet (2014, s. 136). Han trekker igjen på at Arendts argument om at handling som frihetsskapende gjerning, er betinget av mangfold. Dersom lærer forsøker å fjerne uenighet og annerledeshet i klasserommet, ved å prøve å diktere elevenes respons, vil han eller hun ta ifra elevene friheten til selv å handle (Biesta, 2014, s. 132). Dermed fratras elevenes mulighet til å tre inn i verden som subjekter.

2.2 Krenkelser i skolen

Eriksen og Lyng (2018) skriver at krenkelser generelt beskrives som «at en elev blir utsatt for noe som gjør at hun eller han blir lei seg eller ikke har det bra» (s. 80). Mer konkret kan krenkelser beskrives som «erting, plaging, negative kommentarer, blikking, knuffing, bitching, baksnakking, ryktespredning, utfrysning og utestengning» (Eriksen & Lyng, 2018, s.

80). I opplæringsloven omtales krenkelser mellom elever i §9A-3 og §9A-4 (heretter omtalt som §9A):

«skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. [...] Alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevene har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg» (Opplæringslova, 2017).

Det kan her forstås som at opplæringsloven bruker krenkelser som et samlebegrep for mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Paragrafene poengterer at skolen skal ha nulltoleranse for denne typen hendelser, men lovtekster må alltid tolkes og anvendes på konkrete praksiser. Innføringen av dette lovverket har satt i gang debatter som har synliggjort uenighet og uklarhet omkring hvor grensen for hva som regnes som krenkelser går og hvordan lærere skal forstå dette i praksis. Likevel har begrepet gitt lærerne et mandat til å gripe inn i enkeltstående hendelser, som kan ha negativ innvirkning på elevenes psykososiale miljø (Eriksen & Lyng, 2018, s. 81). Det poengteres i overordnet del av LK20 at lærerne i sitt daglige møte med elevene, vil oppleve tvetydighet rundt de ulike formålene og verdiene i skolen. Lærerne må stadig vekte ulike hensyn opp mot hverandre, og er ved dette avhengig av sitt profesjonelle skjønn for å gjøre denne jobben (Kunnskapsdepartementet, 2017g). Myrebøe og Røthing (2021) argumenterer for at selv om opplæringsloven bruker juridiske uttrykk som «nulltoleranse», så indikerer læreplanen sitt fokus på lærerens profesjonelle skjønn for å håndtere komplekse situasjoner, at pedagogiske hensyn har en forrang foran det juridiske (s. 67).

Begrepet «krenkelser» ble innført i opplæringsloven i 2002, i forbindelse med at loven fikk kapittelet 9A som omhandler elevenes skolemiljø (Eriksen & Lyng, 2018, s. 76).

Krenkelsesbegrepet ble godt tatt imot av mange lærere, som lenge hadde problematisert de utbredte definisjonene av mobbing. Disse innebar ofte tre betingelser, som går ut på at handlingene måtte være gjort med en ond intensjon, at de hadde foregått over en periode, samt at det måtte være et asymmetrisk maktforhold mellom de involverte partene (Eriksen & Lyng, 2018, s. 79-80). Krenkelsesbegrepet har ikke de tilsvarende kravene om tid og asymmetrisk maktforhold, og gir dermed lærere fullmakt til å ta tak i enkeltstående negative hendelser i større grad enn tidligere. Noe mange lærere har opplevd å være mer gunstig, for å hankses med utfordringer rundt elevenes psykososiale miljø (Eriksen & Lyng, 2018, s. 81).

Selv om lærerne nå enklere kan gripe inn ovenfor elever, kan det være en utfordring i å vurdere hva som er krenkende og hva som er aksepterte ytringer. Dette fordi «krenkende» og «ikke krenkende» ytringer ikke er dikotome, altså en form for enten eller. Derimot er det er mange utsagn som kan plasseres en plass imellom rendyrkede krenkelser, og ytringer som absolutt ikke er krenkelser. Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw og Jore (2022) tar opp dette og løfter frem at det finnes temaer som er sensitive ved at de personlig berører elever eller lærer. Slike tema kan bringe frem følelse av ubehag, fornærmelse og argskap, men vil likevel ikke være krenkende i juridisk forstand. Likedan vil ikke de samme temaene være sensitive i ethvert klasserom, men være avhengig av sammensetningen av lærere og elever (s. 14-15).

Lars Laird Iversen (2014) påpeker at det vil være et demokratisk problem dersom det i økende grad ikke var mulig å utfordre ulike synspunkter, uten å skulle møte på krenkelsesretorikk (s. 75). Samtidig kan det være utfordrende for en lærer å vite hvor en grense går for hva som er akseptabelt og hva som er krenkende. Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw og Jore (2022) foreslår at «*når synspunkt knyttet til et sensitivt tema står i motsetning til det å fremme skolens verdigrunnlag, særlig når det er snakk om elevenes menneskeverd og menneskerettigheter*» (s. 18), er det bedre at lærer forsøker å styre undervisningen slik at elevene overtar visse synspunkt, eller eventuelt *ikke* overtar enkelte synspunkt. De argumenterer for at det er her grensen går mellom hva som er krenkelser, og hva som er kontroversielle temaer som man kan diskutere ut fra ulike synspunkter (Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw og Jore, 2022, s. 18). Stray og Sætra (2016) løfter frem «*Rawls skille mellom fornuftige, ufornuftige og uholdbare doktriner*» (s. 281), i et forsøk å skille på akseptable og uakseptable ytringer. Disse doktrinene går ut på at demokratiske samfunn alltid vil inneha en rekke motstridene og uforenlige doktriner. Noen av disse er fornuftige doktriner, i og med at de baserer seg på fornuft og rasjonalitet, samt det å kunne overveie bevis og ulike betraktninger. Fornuftige doktriner representerer ikke et sett med meninger og perspektiver, fordi fornuftige og rasjonelle mennesker kan bruke de samme bevisene og komme frem til vidt forskjellige konklusjoner. Ufornuftige doktriner vil være de doktrinene «som bør aksepteres i lys av mangfold og toleranse». Grunnen til at disse bør kunne godtas er at selv om de kan være ufornuftige eller irrasjonelle, så er de ikke en trussel mot kjerneverdiene samfunnet bygger på. Uholdbare doktriner derimot, er de doktrinene som står i opposisjon til fundamentale verdier i et demokrati (Stray & Sætra, 2016, s. 281). Her trekker Stray og Sætra frem «*grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier, aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse*» (2016, s. 281) som eksempler.

2.3 Hva er egentlig kontroversielle tema?

Samtidig som det har blitt mer fokus på verdien av å undervise om kontroversielle tema den siste tiden, er det ikke alltid tydelig hva som går under denne merkelappen. Dette har ført til en debatt om hvordan man kan definere kontroversielle tema, omtalt som «kriteriedebatten». Sætra eksemplifiserer dette med å blant annet trekke frem det epistemiske kriteriet og det politiske kriteriet. Disse hevder han er de mest sentrale og velbegrunnede bidragene til debatten. I tillegg tar nyere bidrag som regel utgangspunkt i disse kriteriene (Sætra, 2021, s. 95-97b). Robert Dearden ønsket å definere kontroversielle tema som temaer som kan *«forsvares uten å være «contrary to reason», vurdert ut ifra kunnskap, sannhetskriterier, kritiske standarder og verifikasjonsprosedyrer som enhver tid er tilgjengelig»* (Sætra, 2021, s. 95b). Et slikt perspektiv på kontroversielle tema, ble derfor kalt *det epistemiske kriteriet*. Epistemisk betyr det *«som gjelder den sikre viten eller kunnskap; som (ut fra velbegrunnet viten) må være tilfellet»* (Naob, u. å.). Det epistemiske kriteriet har i nyere bidrag fått kritikk, blant annet fra religionspedagogen Trevor Cooling, som hevder at kriteriet i for stor grad vektlegger rasjonalitet. I tillegg er Cooling utrygg rundt et slik kriteriets behandling av religionsfrihet i skolen (Sætra, 2021, s. 96b). Ulike verdensbilder, innenfor ulike religioner og livssyn, aktualiserer spørsmålet om hva som er sant, og om man kan snakke om flere sannheter på samme tid.

Det politiske kriteriet har sin opprinnelse fra Robert Stradling. Etter å ha deltatt i et toårig forskningsprosjekt, ved blant annet 20 skoler i England, gjorde han funn om at lærere i hovedsak ikke syntes det var utfordrende å undervise om akademiske uenigheter, men heller om temaer som «splittet» samfunnet (Sætra, 2021, s. 95b). Stradling (1984) hevdet derfor at kontroversielle tema var *«issues that deeply divide a society, that generate conflicting explanations and solutions based upon alternate worldviews [...]»* (s. 121). Nyere bidrag på feltet er blant annet Hess og McAvoy's *«the political authenticity criterion»*, som går ut på at kontroversielle tema kan beskrives som spørsmål som har et politisk eller offentlig engasjement rundt seg. Sætra (2021) stiller de to kriteriene opp mot hverandre, og poengterer at det politiske kriteriet trekker frem at kontroversielle tema må være splittende på samfunnet, samt at det må skape forskjellige og motstridene synspunkt, basert på ulike verdensoppfatninger (s. 97-98b). Det epistemiske kriteriet derimot, er på den ene siden mer snevert ved at det setter opp en betingelse om at uenigheten må være kunnskapsmessig legitimt, men på den andre siden er det mer løst ved at kontroversielle tema ikke trenger å

være temaer som splitter samfunnet (Sætra, 2021, s. 98b). Sætra argumenterer for at, ut fra et deskriptivt perspektiv, så omtaler disse to kriteriene kun stykkevis den samme tematikken. Og at selv om det derfor kunne vært mulig å se på disse som en dikotomi, tilpasset kontekst og ulike formål, så støter man på mindre problemer dersom man ser på forholdet mellom kriteriene som et kontinuum. Dette med rene epistemiske kontroverser som den ene polen, og rene politiske kontroverser som den andre polen (2021, s. 99b).

Definisjonen for kontroversielle tema som denne studien vil basere seg på, er hentet fra Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw og Jore (2022). De definerer kontroversielle temaer som «*[...] spørsmål som splitter samfunnet og som skaper motstridende forklaringer og løsninger basert på ulike verdssystemer eller verdensoppfatninger*» (s. 13), og som derfor plasserer seg i en mer politisk oppfatning av kontroversielle tema. Kontroversielle tema kan vekke sterke følelser hos både lærere og elever. Dersom tematikken i tillegg berører aspekter ved lærer eller elevs liv, selvforståelse eller verdier, vil dette i tillegg kunne gjøre temaet sensitivt (Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw & Jore, 2022, s. 13-14). Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw og Jore argumenterer derimot at det ikke er mulighet for å slå fast hvilke tema som kan tolkes som kontroversielle, og hvilke temaer som bør håndteres som «avklart». Derfor hevder de, mye i likhet med Sætra, at det verken bør eller kan fastsettes noen kriterier for dette. Derimot påpeker de at lærer må vurdere hver enkel situasjon og fatte beslutninger ved utøvelse av pedagogisk klokskap (2022, s. 17).

I 2016 ble det i samarbeid med Europarådet gitt ut en læringsressurs, som omhandlet å undervise i kontroversielle tema. Læringsressursen kom etter at lærere og politikere hadde etterlyst bedre opplæring av lærerne til å undervise i disse temaene. Kontroversielle tema blir ofte sett på som vanskelig å undervise i, noe som kan føre til at lærere unngår å ta dem opp, og resulterer i at elevene ikke får mulighet til å diskutere slike temaer i skolen (Papamichael et al., 2016, s. 7). En av faktorene som kan være utfordrende å håndtere for lærere, er at temaene som regel er svært sammensatte verdi- og interessekonflikter, og at det ikke finnes noen enkle svar på dem. I tillegg er det ofte sterke følelser og uenigheter, som er knyttet til kontroversielle tema. Å vite hvordan man skal håndtere slike temaer i møte med mangfoldet av elever kan være svært krevende, spesielt dersom lærer ønsker å ikke opptre som for subjektiv eller partisk ovenfor elevene (Papamichael et al., 2016, s. 8). Dessuten er det ikke enkelt å finne kompromisser for kontroversielle tema, ettersom de ofte handler om dype uenigheter (Iversen, 2014, s. 74-76). I tillegg kan det være utfordrende for lærer å vite

hvordan man, på en god måte, skal ivareta elever med ulike bakgrunner og kulturer når kontroversielle temaer tas opp, eller elever kommer med kontroversielle utsagn (Papamichael et al., 2016, s. 8). Dette kan, som tidligere nevnt, gjøre at lærer velger å ikke undervise i kontroversielle tema, eller velger å ikke utfordre elever på de kontroversielle utsagnene de kommer med. Istedenfor å prøve ut sine tanker og meninger på en konstruktiv og reflektert måte i skolen, blir elevene derfor avhengig av sin sosiale krets og sosiale medier for å danne seg tanker og meninger om de omstridte temaene (Papamichael et al., 2016, s. 7). Skolen er ment å være en øvingsarena for senere deltagelse i samfunnet, argumenterer Iversen (2014, s. 62). Dersom elevene kun diskuterer disse temaene med mennesker som har en lik eller lignende oppfatning som dem selv, eller aldri blir utfordret på sine egne kontroversielle meninger, vil dette kunne virke uheldig, sett ut ifra et demokratisk ståsted. Dersom vi ønsker å oppnå dannelse til demokrati og medborgerskap, er elevene nødt til å bli møtt på disse ytringene.

Åse Røthing (2019) trekker frem Iversen (2012), og hans observasjoner som har tydet på at lærere mange ganger forsøker å danne et «enighetsfelleskap» i klasserommet, istedenfor å utforske de uenighetene som eksisterer i mangfoldet i klassen. Dette hevder Røthing blir gjort for å slippe konfrontasjoner, vanskelige situasjoner og ulike ubehag (2019, s. 42). Ubegag som omtales her kan ha en rekke bakenforliggende årsaker. For eksempel kan lærer være redd at diskusjoner rundt visse temaer, vil utsette enkelt elever for en unødig emosjonell byrde. Det kan også være at lærer har tidligere erfaringer som gjør samtaler om emnet ukomfortabelt. Eller så kan ubegaget rett og slett dreie seg om mangel på kunnskap, eller at man ikke helt forstod hva som ble ytret (Unicef, 2022, s. 20). Det blir ofte forsøkt å flykte fra dette ubegaget, ved å heller fremme synspunkter som elevene kan enes om. I motsetning til dette argumenterer Røthing for at det ubegaget som oppleves, kan brukes som en ressurs til antirasistisk og antidiskriminerende undervisning. For at dette skal skje må lærer stå imot tilbøyeligheten for å styre unna ubegag, og heller omfavne det (2019, s. 44). Samtidig løfter hun frem at ubegagets pedagogikk problematiserer undervisning som foresetter «oss» og «de andre», og på denne måten opprettholder stereotyper, samt at de ikke tematiserer maktforhold i samfunnet. Røthing mener at det ikke er mulig å unngå enhver form for ubegag når man tar opp temaer som kan være sårbare, men at dette er en nødvendighet dersom man ønsker at det skal skje en endring. Dette hevder hun er fordi *«det er nettopp provokasjon, det å fremkalle en reaksjon, som åpner opp for å skape en forandring»* (2019, s. 45). Hun siterer Zembylas (2015) på at man ikke må forveksle ubegag med at elevene ikke har det trygt. Samtidig

påpeker hun det som fundamentalt, at ubehagets pedagogikk praktiseres sammen med *«pedagogiske perspektiver som i ulike varianter fokuserer på sårbarhet, empati, toleranse, håp og etiske utfordringer»* (Røthing, 2019, s. 45). For eksempel vil det å være minoritet i klasserommet, gjøre at man er mer sårbar for å oppleve emosjonelt ubehag ved å «vise seg frem» gjennom ytringer, enn det majoriteten er. Elevenes trygghet handler dermed også om å være bevisst deres posisjoner og maktforhold i klasserommet (Eriksen, 2020).

Gressgård og Harlap (2014) omtaler spenninger i klasserommet som «hot moments», og definerer disse som hendelser hvor for eksempel en kommentar eller ytring om et sensitivt tema, gjør at lærer eller elevs følelser røres ved på en måte som kan stoppe opp undervisning og læring. Videre skriver de at disse «hot moments», kan omfatte for eksempel ytringer knyttet til rase eller seksualitet (s. 24). Røthing anvender Gressgård og Harlap sitt begrep, men poengterer at hun ser på «hot moments» som læringsmuligheter heller enn «forstyrrelser». Hun løfter frem «hot moments» som et begrep som er nyttig, i at det omhandler:

«uintenderte og subtile handlinger som det kan være vanskelig å sette ord på, å ta opp og å kritisere, men som like fullt skaper ubehag og ydmykelse for den eller de som rammes, og som over tid kan utvikle seg til en stor belastning» (Røthing, 2019, s. 47).

«Hot moments» vil også åpne opp en dør for å ta opp temaer som ellers kan være vanskelig for lærer å bringe på banen. Disse ytringene vil med andre ord lage en anledning i klasserommet, hvor det vil være naturlig å snakke om temaer som det er viktig at elevene har kunnskap om. Røthing (2019) poengterer at selv om slike situasjoner kan være ubehagelige, så har de et unikt læringspotensial vet at de åpner opp for samtale og kritiske refleksjoner. Hun hevder også at å umiddelbart stoppe ubehaget som følger av slike hendelser, gjør at læreren mister en anledning til å øke elevenes forståelser omkring komplekse situasjoner (s. 48). Elevene kunne ha lært at ytringen deres kanskje er basert på ufullstendig eller feilaktig informasjon, men mister denne muligheten når lærer ikke tar tak i slike «hot moments». Samtidig, hvis elever stiller spørsmål fordi de er nysgjerrige, men kun blir møtt med avfeining og tilsnakk på grunn av lærer opplever et ubehag ved å prate om tematikken, vil elevene sannsynligvis i mindre grad stille spørsmål om lignende temaer, og heller tenke at dette er noe man ikke skal prate om (Unicef, 2022, s. 20). Myrebøe og Røthing (2021) omtaler det samme, og poengterer at selv om å hysje ned og gi tilsnakk kan gjøre at elevene endrer atferd i

klasserommet, så er det ingenting som tilsier at det skjer en endring i elevenes holdninger rundt temaet. Likedan er det ingenting som tilsier at elevene ikke vil velge å ytre seg likt utenfor klasserommet (s. 78). Med andre ord så vil ikke det å stoppe elevenes ytringer død, bare gå ut over læringen som kunne hendt i det aktuelle øyeblikket, men kan ha innvirkninger på fremtidig læring og holdningsendring.

2.4 Uenighetsfelleskap og læreres rolle i dialogen

I 2014 gav Lars Laird Iversen ut boken «Uenighetsfelleskap», hvor han blant annet avviser ideen om at Norge er et verdifelleskap med et sett felles nasjonale verdier, men at vi heller er et felleskap ved at det er «vi» som diskuterer våre sentrale uenigheter. Ideen om et Norge med et sett felles verdier, er en konstruksjon som har blitt brukt til å ekskludere visse grupper av befolkningen fra å bli anerkjent som «ekte» norske medborgere, på falske premisser (s.11). Altså bør medborgerskap forstås som politisk, heller enn etnisk eller kulturelt.

Ifølge Iversens teorier er det også mer korrekt å se på demokratiske samfunn som *uenighetsfelleskap*, fordi det innenfor enhver demokratisk befolkning vil være et stort mangfold av verdier, holdninger, religioner, seksualiteter og politisk ståsted. Selve begrepet uenighetsfelleskap betegner Iversen som en gruppe mennesker som tilsynelatende er tilfeldig kastet i sammen, og står i en prosess hvor de kontinuerlig må løse problemer i felleskap (2014, s. 12). Iversen påpeker at skoleklasser kan ses på som miniatyrsamfunn. Dette blant annet fordi klassene består av grupper med ulike mennesker som er satt i sammen, og som må samhandle og forholde seg til hverandre over tid. Han argumenterer også for at klasserommene er fundamentale og trygge øvingsarenaer for samfunnsdeltagelse senere i livet (2014, s. 62). Samt at «*diskusjon og uenighet kan gi økt innsikt i andre persons verdensbilde, og kan dermed gjøre disse mindre truende og mer forståelige*» (Iversen, 2014, s. 13). Det er altså viktig med diskusjon og uenighet for å forstå hverandres holdninger og synspunkt, men kan man diskutere alt i klasserommet?

Begreps- og teorigjennomgangen har allerede tematisert viktigheten av lærer i forhold til å imøtegå begynnelse og realisere elevers ytringsfrihet. Samtidig har lærere en hektisk arbeidsdag, og det kan være vanskelig å vite hvordan man skal håndtere kontroversielle utsagn fra elever i en ellers travel hverdag (Stray & Sætra, 2016, s. 280). Janicke Heldal Stray og Emil Sætra skrev i 2016 en artikkel som blant annet snakker om hvilke roller lærere kan, og bør ha, i slike situasjoner. De trekker frem at læreren kan ha en rekke roller i dialoger

hvor elever kommer med kontroversielle utsagn, og at det ikke finnes et fastsatt svar på hvordan en lærer bør opptre i dialogen. For å oppnå at dialoger i skolen skal virke demokratisk og inkluderende, er det en nødvendighet at elever opplever at de får lov til å benytte seg av ytringsfriheten, dette samtidig som det er en aksept for at man kan endre mening, og at elevenes innspill blir spilt videre på av lærere (s. 293). De trekker også frem viktigheten av pedagogisk klokskap, som de kobler opp mot læreres anlegg til å gjøre situasjonsbestemte vurderinger (Stray & Sætra, 2016, s. 289).

En lærer, som ble intervjuet av Stray og Sætra (2016), poengterer at aktivt medborgerskap er essensielt og et grunnelement i demokratiet. For at et demokrati skal eksistere trenger vi meningsbrytninger. Dersom det ikke legges til rette for at elevene kan og skal ha ulike meninger, vil dette fremme et samfunn som kun består av overføring av mening, noe som ikke er forenlig med demokratiske verdier, og som ikke gir elevene en forståelse av hvem de er eller hva de selv mener (s. 290). Dette har mange likheter med det Paulo Freire (ref.) i sin kritiske pedagogikk, omtaler som «banking»-oppfatningen av undervisning. Hvor elevenes aktivitet er begrenset til å motta den kunnskapen læreren deler ut, registrere den og legge den til oppbevaring. Slik som innskuddene i en bank. Dette setter elevene i en passiv rolle, og vil stimulere til godtroenhet og aksept for å tilpasse seg verden uten spørsmål eller forståelse om hvorfor ting er som de er (1970/1999, s. 55). Dette er stikk i strid med opplæringsloven §1-1, som sier at elevene skal lære å tenke kritisk (Opplæringslova, 2017) og samfunnsfagets formål, som vektlegger aktivt medborgerskap, altså handlingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Gode og demokratifremmende samtaler og diskusjoner i klasserommet betinges av at det er åpnet for alle elevene å delta, hevder Stray og Sætra (2016), samt at alle skal ha mulighet til å komme med egne meninger og synspunkter (s. 287). Likevel er det slik at noen elevers ytringer kan hemme deltagelse for andre elever. Diskusjoner og dialoger vil ikke virke demokratiserende på elevene dersom noen i klassen innehar en makt til å bringe andre til stillhet. I slike situasjoner det kan være nyttig at lærer trer inn diskusjonen som et demokratisk subjekt, en moderator som sikrer at det er fritt og trygt å ytre seg. Rent praktisk kan dette gjøres ved at lærer griper inn i samtalen på vegne av den «umyndiggjorte» eleven, og «setter skapet der det skal stå». Lærer har et helt eget ansvar for å sikre at det er rettferdig og like betingelser for deltagelse i dialoger i klasserommet (Stray & Sætra, 2016, s. 287). Stray og Sætra bruker Biesta sitt begrep «begynnelser», og påpeker at lærere har en forpliktelse til å

svare på disse ovenfor elever. «Begynnelser» kan forstås som elevenes sagte utsagn, påstander og spørsmål. Når det oppstår situasjoner hvor elevene kan fungere som demokratiske subjekter, bør lærer gi enten et faglig begrunnet svar, eller eventuelt åpne opp for videre diskusjon. Dette er viktig for å inkorporere elevene som demokratiske subjekter. Alternativet blir at en mulighet for læring går tapt, og å ikke besvare elevenes begynnelser kan ha innvirkninger på dem videre. Dersom en elev får svar på en begynnelse og denne ikke bare blir feid bort, kan det tenkes at eleven vil være mer motivert til å starte på en ny begynnelse senere (Stray & Sætra, 2016, s. 291), noe som vil kunne stimulere til mer læring.

I boken *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, argumenterer Irene Trysnes og Katja H.-W. Skjølberg (2022) for at deres informanter i hovedsak bruker visse strategier i møte med ekstreme holdninger. To av disse blir omtalt som *konfliktvegreren* og *den forståelsesfulle*. Konfliktvegreren er en strategi som går ut på at lærer velger å overse eller tone ned de ekstreme ytringer elevene kommer med. I tillegg vil en lærer som anvender denne strategien forsøke å ikke ta ubehagelige diskusjoner i plenum (s. 60). Formålet med å ta i bruk strategien, stammer gjerne fra et ønske om å roe ned konflikter, sette en stopper for smitteeffekt og unngå at hendelser skal forverres. De opplever det gjerne som at hendelser «går over», dersom de ikke gis noe særlig oppmerksomhet (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 61-62). Trysnes og Skjølberg forklarer at «den forståelsesfulle», er en strategi hvor eleven ses på som et produkt av sine sosiale omgivelser, og på den måten settes inn i en offerrolle. I denne strategien blir dermed ytringer sett på som reaksjoner på de vanskelighetene elevene står i, og lærer går som oftest i dialog med elevene en til en, heller enn å skulle løfte opp diskusjonen i klassen. Dette problematiserer de ved å peke på at lærere ikke utnytter læringspotensialet som finnes i klassens uenighetsfellskap, dersom de feier slike ytringer til side eller kun tar dem opp med den eleven som kom med utsagnet (2022, s. 65-66). Om man derimot imøtegår elevenes ytringer, og søker å utnytte meningsmangfoldet i klasserommet, kan elevene som tidligere nevnt få øvelse i meningsutveksling, og tre inn i verden som subjekter (Biesta, 2014). Hvordan slike situasjoner slår ut, er likevel avhengig av lærernes pedagogiske klokskap. Og selv om lærerne ofte bruker egen empiri og bakgrunn, etterlyser de mer kunnskap og verktøy til å hjelpe dem å navigere i slike utfordrende situasjoner (Myrebø & Røthing, 2021, s. 76).

2.5 Kunnskapsstatus så langt

I innledningskapittelet ble det lagt frem hvordan opplæringsloven og læreplanen er tvetydige og tilsynelatende selvmotsigende når det gjelder vekting av ytringsfrihet opp mot skjerming mot krenkelser i skolen. Forskning viser også at denne vektingen kan være utfordrende for lærere, som ofte kan oppleve et ubehag i møte med kontroversielle ytringer fra elever. Samtidig rapporterer barn og unge om at de ikke får hjelp når de utsettes for diskriminering som rasisme (Unicef, 2022), og etterlyser mer kunnskap om slike temaer, for både lærere og elever. I dette kapittelet har jeg tatt for meg ytringsfrihet i skolen, og hvordan denne kan knyttes til Biesta, og hans poengtering om å møte elevenes begynnelse. Et viktig poeng her er også at lærer bør ha en aktiv rolle som pedagogisk autoritet, for å sikre den enkeltes rett til å ytre seg. Videre har kapittelet lagt ut om hvordan det kan være vanskelig for lærer å skille mellom akseptable og krenkende ytringer, men at Rawls doktriner kan brukes til å forsøke å skille på dette.

Kapittelet har poengtert at hvilke temaer som er sensitive, avhenger av sammensettingen av mennesker. Og selv om noe føles ubehagelig eller sårende for enkelte elever, er ikke dette det samme som at ytringen er en krenkelse. Det ble løftet frem at det har vært en kriteriedebatt om hva som kan regnes som kontroversielle tema, men at denne studien er særlig fokusert omkring hva som kan forstås som kontroversielle tema ut fra det politiske kriteriet. Dette forutsetter at temaene virker «splittende» på samfunnet, og det kan være svært komplekse verdi- og interessekonflikter knyttet til slike tema, både for elever og lærere. Det kan være utfordrende for lærere å skulle håndtere slike tema, noe som ofte kan resultere i at lærer heller forsøker å unngå det ubehaget som følger av diskusjon rundt slik tematikk. Noe som er problematisk, fordi elevene mister verdifulle anledninger til å lære og kunne få et mer nyansert på sine synspunkter og holdninger.

«Hot moments» er et begrep som blir et viktig verktøy i analysen, ved at det beskriver subtile ytringer i klasserommet, som kan røre ved sterke følelser og ofte kan komme brått og overraskende for lærer, men som ifølge Røthing (2019) innehar et unikt læringspotensial. Videre ble det lagt frem om hvordan Iversen (2014) poengterer at demokratiske samfunn bør forstås som uenighetsfelleskap, og at klasserom kan ses på som miniatyr samfunn. Det blir poengtert at dersom dialoger i klasserommet skal virke demokratiserende, må elever oppleve at de får lov til å ytre seg, og dette kan gjøres ved at lærer imøtegår de begynnelse elevene

kommer med. Alternativet blir at elevene ikke får opptre som subjekter i klasserommet, og undervisningen kan bli redusert til det Freire (1970/1999) omtaler som «banking-undervisning». Noe som er lite stimulerende for elevenes demokratiske deltagelse. Lære som overser, toner ned eller forsøker å forstå elevenes synspunkter som et produkt av deres bakgrunn, risikerer å ikke få utnyttet det potensialet som ligger i mangfoldet i klassen.

3 Metode

Metoden for studien er en spørreundersøkelse (vedlegg 1) med en kombinasjon av forhåndsstrukturerte (kvantitative) og åpne (kvalitative) svaralternativer. Denne ble gjennomført blant lærere i Grenlandsområdet i perioden 12. januar til 16.mars, 2022. Undersøkelsen ble også lagt ut på flere Facebook-grupper for lærere, 8. og 13.mars i samme år. Koronasmitten trappet kraftig opp i skolene i denne perioden, noe som førte til at mange lærere allerede hadde mer å gjøre enn vanlig. Likevel tok 21 lærere seg tid til å fylle ut og sende inn svar på skjemaet. Som nevnt i innledningskapittelet viser tidligere forskning at kontroversielle temaer kan føre til et visst ubehag for lærere, noe som er bakgrunnen for valget om å bruke spørreundersøkelse som metode for å innhente data. I metodekapitlet vil jeg legge ut om metoden og forskningsdesignet i studien. Jeg vil fortelle hvordan jeg har gått frem for å samle inn data, samt begrunne de valgene som er tatt i prosessen. Deretter vil jeg reflektere omkring fordeler og utfordringer ved valg og operasjonalisering av metode, samt reflektere rundt validitet, min rolle som forsker, og forskningsetiske hensyn og betraktninger, som er tatt i studien.

3.1 Metoder for datainnsamling

3.1.1 Mixed methods og triangulering

Forskningsdesignet som brukes i denne studien er triangulering av data. Dette gjennom anvending av spørreundersøkelse, med en kombinasjon av forhåndsstrukturerte (kvantitative) og åpne (kvalitative) felt. Trianguleringen vil være innenfor metoden mixed methods, ved at den bruker minst en kvalitativ og minst en kvantitativ type data (Brevik & Mathé, 2021, s. 50). En slik tilnærming til metode, bygger på et kunnskapssyn om at ulike perspektiver kan gi en dypere innsikt i omfattende sosiale fenomen. Et slikt kunnskapssyn er *pragmatisme*, hvor forskeren ikke holder seg til en spesiell type metode, men velger de metodene som er best egnet til å svare på forskningsspørsmålene. Dette vil si at man etter behov enten velger kvalitative eller kvantitative metoder, eller kombinerer åpne og lukkede spørsmål, for å få den kunnskapen man ønsker (Brevik & Mathé, 2021, s. 53-54). Det som skiller kvantitative og kvalitative metoder, er graden datamaterialet er strukturert og kategorisert på forhånd. Kvantitative tilnærminger vil innebære en høy grad av forhåndsstrukturering. En spørreundersøkelse hvor forsker allerede har laget spørsmål og alternativer respondentene kan

kryse av på, er et eksempel på en slik tilnærming. Fordelen med kvantitative tilnærminger, slik som spørreundersøkelse, er at de er effektive og kan nå ut til et større utvalg. På motsatt side av skalaen er kvalitative tilnærminger, som innebærer lav forhåndsstrukturering, og at man åpner opp for deltagernes egne perspektiver og spørsmål. Dette anses som en styrke ved tilnærmingen, da det kan dukke opp perspektiver som forskeren kanskje ikke hadde tenkt ut på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30).

Denne studien tok sikte på å kombinere forhåndsstrukturerte og åpne spørsmål, for å utnytte styrkene til både den kvantitative og den kvalitative tilnærmingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Samtidig kompenserer en slik triangulering for de respektive svakhetene ved tilnærmingene. Dette kaller Brevik og Mathé (2021) for *komplementaritet* (s. 55). I tillegg ble disse kombinert for å kunne undersøke tendenser hos et utvalg lærer, og samtidig få innsikt i deres praksisnære og profesjonelle synspunkter. Ved triangulering innenfor mixed methods, er tanken at man kan sammenligne tekst- og talldata, og at dette som en helhet vil besvare problemstillingen (Høgheim, 2020, s. 171). De forskjellige datatypene som kommer inn kan gi en bedre innsikt i fenomenet man undersøker, ved at man kan sammenligne data fra ulike perspektiver (Brevik & Mathé, 2021, s. 47). Formålet med triangulering er å bruke funn i en metode, for å bekrefte eller styrke funn fra andre metoder. I utgangspunktet var planen å gjennomføre en mer kompleks form for mixed methods, hvor jeg først ville gjennomføre en spørreundersøkelse, analysere dataen, for så å bruke funnene som grunnlag for en intervjuguide. Altså et sekvensielt mixed methods design (Brevik & Mathé, 2021, s. 55-56). Men grunnet økt koronasmitte i skolene, og lærernes økte arbeidsmengde, tok det uforutsett lang tid å få sendt ut og samlet inn svar på spørreskjemaet. Mixed methods design kan ofte ta lenger tid, enn for eksempel rene kvantitative eller kvalitative forskningsmetoder, fordi man må sette seg inn i og utføre flere typer forskningsdesign. Dermed valgte jeg et mer forenklet mixed methods design, som innebar en spørreundersøkelse med en kombinasjon av forhåndsstrukturerte (kvantitative) og åpne (kvalitative) svaralternativer (Brevik & Mathé, 2021, s. 51).

Den kvantitative og kvalitative dataen ble samlet inn samtidig, og designet faller derfor inn under parallelt mixed methods design. Til tross for at designet ble enklere enn jeg hadde sett for meg, er det fremdeles et mixed methods-design, med mange av styrkene til designet. Ved å sende ut et spørreskjema med både forhåndsstrukturerte og åpne svaralternativer nådde jeg ut til et større antall mennesker, kunne lage interessante analyser basert på svar på den samme

påstanden, samt at jeg fikk inn perspektiver og nyanseringer fra lærerne som jeg, som forsker, ikke hadde tenkt på. Slik sett har kombinasjonen av de ulike metodene gitt et bedre helhetsbilde av fenomenet jeg forsker på, enn hver av metodene kunne gitt meg på egenhånd (Brevik & Mathé, 2021, s. 56). I tillegg er en av fordelene med mixed methods, at man kan se på likheter og ulikheter i datamaterialet til de forskjellige metodene. Like funn vil kunne bekrefte og styrke funnene, mens ulikheter vil kunne vise til spenninger i tematikken, eller behov for mer forskning (Brevik & Mathé, 2021, s. 49-50).

3.1.2 Spørreundersøkelse som metode

For å belyse problemstillingen min har jeg valgt surveymetoden, som vil si at jeg har laget et spørreundersøkelsesskjema for å innhente dataene mine. Spørreundersøkelsesskjemaer blir i forskning brukt til å «samle inn data fra et utvalg mennesker om deres holdninger, meninger, atferd, opplevelser eller andre karakteristikk [...]» (Høgheim, 2020, s. 98).

Spørreundersøkelsesskjemaer er systematiske og effektive i arbeidet for å hente inn data fra en større mengde mennesker, enn det for eksempel observasjon og intervju ville vært. Samtidig kan man ikke stille oppfølgingsspørsmål etter at man har sendt ut skjemaet, metoden blir derfor omtalt som lite fleksibel. Det er her viktigheten av et godt forarbeid kommer inn (Høgheim, 2020, s. 98).

En annen metode som kunne vært relevant for å besvare problemstillingen min, er observasjon. Gleiss og Sæther (2021) argumenterer for at observasjon passer dersom man er ute etter å få innsikt i hva et utvalg mennesker faktisk gjør, heller enn hva de sier og tenker (s. 31). Ved forskningsmetoden jeg har valgt, får jeg inn data om hva lærerne synes og mener, ikke hva de gjør i praksis. Likevel vurderte jeg det å skulle ta sikte på å observere lærers håndtering av situasjoner i klasserommet, hvor elevene ytret seg om kontroversielle tema som kunne såre eller krenke medelever, som alt for omfattende med hensyn til tidsrammen for masterprosjektet. Slike praktiske hensyn er nødt til å vektlegges i forbindelse med valg av tilnærming og metode, slik at prosjektet blir mulig å gjennomføre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Dessuten er det svært interessant å få innsikt i lærernes perspektiver. Det er disse menneskene som faktisk må vekte ulike hensyn rundt ytringsfrihet og skjerming mot krenkelser i klasserommene. Slik sett kunne man argumentert for at intervju hadde vært en bedre metode, fordi man da hadde kunnet gått mer inn i dybden på hva lærerne tenker rundt vektingen av ytringsfrihet og skjerming mot krenkelser. Derimot var et av poengene med å bruke anonym spørreundersøkelse at lærerne skulle føles seg så fri som mulig til å svare

ærlig, uten å bli «sett». En utfordring ved både observasjon og intervju, er at den som blir intervjuet eller observert kan ha et ønske om å fremstå på en viss måte ovenfor forskeren, eller ønsker å svare «riktig» på de spørsmålene som stilles. Dette er en svært naturlig menneskelig egenskap, men vil dermed medføre at læreren kanskje ikke svarer ærlig på hva han eller hun mener og gjør i sin praksis. Dessuten vil spørsmål rundt kontroversielle tema kunne være utfordrende for en informant å skulle svare på. Hensikten med et anonymt spørreskjema var et ønske om å frigjøre informantene så mye som mulig fra å fokusere på å gi et svar de antok jeg var ute etter å få. Dermed vurderte jeg mixed methods som en hensiktsmessig metode for å besvare problemstillingen, fordi de ulike tilnærmingene vil kunne virke komplementerende på hverandre (Høgheim, 2020, s. 172). Samt at de forskjellige dataene vil kunne bekrefte eller avkrefte tendenser hos hverandre (Brevik & Mathé, 2021, s. 54).

Det er som tidligere nevnt mulig å kun benytte seg av spørreskjema i et mixed method design. Man kan gjøre dette ved å både ha åpne spørsmål, som kan frembringe rike beretninger, og forhåndsstrukturerte spørsmål med allerede gitte svarkategorier (Brevik & Mathé, 2021, s. 49). I spørreskjemaet ble de kvantitative dataene samlet inn ved at respondentene krysset av på en Likert-skala. Dette innebar at de ble presentert for en påstand med en tilhørende gradert svarskala, hvor de kunne uttrykke hvor enig eller uenig de er i påstanden (Høgheim, 2020, s. 103). En slik skala brukes som regel når man skal måle holdninger i forbindelse med et tema. Spørsmålene som respondentene ble møtt med, hadde en blanding av positive og negative utforminger (Frønes & Pettersen, 2021, s. 181). Lærerne kunne velge å krysse av for om de var «svært enig», «enig», «nøytral», «uenig» eller «svært uenig» i påstanden. De fikk også et sjette alternativ som het «ingen av alternativene», noe jeg kommer tilbake til i «etiske refleksjoner». I spørreskjemaet ble lærerne også representert for to fiktive caser, altså to oppdiktete senarioer fra klasseromskontekst, med tilhørende påstander lærerne skulle svare på. Casene var ment til å frembringe en kontekst lærerne kunne svare utfra, tydeliggjøre hva som ble spurt etter og for å gjøre påstandene mer praksisnært. Helt til slutt i spørreundersøkelsesskjemaet ble lærerne oppfordret til å skrive kommentarer, presiseringer eller uttrykke seg grundigere om tematikken i spørreundersøkelsen. Dette var det åpne spørsmålet, som samlet inn studiens kvalitative data.

3.1.3 Operasjonalisering

En sentral faktor i forskning, er at man gjør det som skal forskes på mulig å måle. Denne prosessen heter operasjonalisering, og er et forarbeid til datainnsamlingen (Høgheim, 2020, s. 101). I spørreundersøkelsen brukte jeg indikatorer for å forske på blant annet vektingen hos lærere rundt ytringsfrihet, som da vil være en kontinuerlig variabel. Indikatorer kan beskrives som «[...] utvalgte beskrivelser eller uttrykk for et fenomen» (Høgheim, 2020, s. 81). Selve operasjonaliseringen skjer ved at man finner eller danner indikatorer som skal fange opp de variablene man er interessert i å undersøke, og danner lukkede spørsmål ut fra disse.

Indikatorer kan brukes synonymt med påstander, og meningen med spørreskjemaet er at påstandene til sammen skal danne et grunnlag for å kunne svare på variabel(ene) det forskes på (Høgheim, 2020, s. 102-103). For å danne indikatorene gjorde jeg meg kjent med teori og tidligere forskning. Jeg så også på tidligere spørreundersøkelser rundt ytringsfrihet og diskriminering, og brukte blant annet undersøkelsen til Utdanningsnytt fra 2020 mye, som inspirasjon. Undersøkelsen forsker på hvordan lærere opplever å undervise om temaer som kan virke støtende på elever, og var derfor en undersøkelse jeg kunne spille mye videre på (Utdanningsnytt, 2020). Det ble gjennomført en pilotering av spørreundersøkelsen, ved at nettskjemaet ble sendt til en bekjent. En pilotering i forskning er en utprøving av instrumenter, eller av rollen som forsker, før man starter med selve forskningen. Instrumentet er det redskapet man bruker for å samle inn dataen, og vil i mitt tilfelle her være nettskjemaet som ble sendt ut. Piloteringen ble gjort for å teste ut om spørsmålene var forståelige, og om det var noen tekniske feil (Høgheim, 2020, s. 165). Nettskjemaet ble også sendt til veileder som kom med tilbakemeldinger om endringer, som for eksempel å omformulere og kutte ut spørsmål.

3.1.4 Studiens utvalg

I det foregående har jeg beskrevet hvordan jeg operasjonaliserte tematikken jeg ville forske på. I dette underkapittelet vil jeg ta for meg studiens utvalg. Populasjonen til undersøkelsen, det vil si hele den enheten med mennesker jeg ønsker å forske på, var lærere for mellomtrinnet på barneskoler i Norge. Dette er en svært stor gruppe mennesker, og gjerne et for stort omfang for et masterprosjekt. I slike tilfeller er det vanlig å foreta en sampling, altså et utvalg fra en populasjon isteden. Samplingen blir ofte tatt ut fra det som kalles målpopulasjonen, altså de menneskene fra populasjonen som man har tilgjengelig rundt seg (Høgheim, 2020, s. 121). I denne studien var målpopulasjonen i utgangspunktet lærere for

mellomtrinnet på skoler i Grenlandsområdet. Dette fordi Grenlandsområdet er geografisk lettest tilgjengelig for meg som forsker. I tillegg er det her jeg selv tenker å jobbe, noe som gjør forskningen ekstra interessant for min del. Jeg ønsket å nå ut til så mange respondenter som mulig, og forsøkte derfor å rekruttere hele målpopulasjonen. Dette vil si alle lærerne for 5.-7.trinn på barneskoler i Grenland. Senere gikk jeg vekk fra begrensingen til grenlandsområdet, og forsøkte isteden å få inn så mange svar som mulig fra lærer for 5., 6. og 7.trinn. Dette kommer jeg tilbake til når jeg skriver om rekrutteringsprosessen.

Utvalget til studien er foretatt ved en form for ikke-sannsynlighetsutvelgelse. Dette ved at ikke alle i populasjonen (lærere på mellomtrinnet i Norge) hadde like stor sannsynlighet for å få forespørsel om å delta i undersøkelsen (Høgheim, 2020, s. 122). Dermed er ikke utvalget representativt, og funnene kan heller ikke generaliseres til å gjelde hele populasjonen.

Forskningen er likevel ikke betydningsløs, da forskning på slike mindre utvalg kan være med og gi en «nyansert forståelse og innsikt i et fenomen» (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Strategien for utvalget til studien kan betegnes som en bekvemmelighetsutvelgelse. En slik utvelgelse går ut på at man gjør det enklest mulig for seg selv, ved å spørre informanter som man har lett tilgjengelig (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). I første omgang valgte jeg lærere fra mitt nærområde, men på grunn av utfordringer med å få inn nok svar, i forbindelse med et svært høyt smittetrykk med korona, valgte jeg etter hvert å sende ut spørreskjemaet i en Facebook-gruppe for lærere. Rekrutteringsprosessen kunne fortsatt for å øke antallet respondenter ytterligere, noe som absolutt kunne vært fordelaktig, men masterprosjektet har en begrenset tidsramme og man må en eller annen gang forsone seg med at de som har svart på undersøkelsen er de man fikk tak i, slik at man kan gå videre og fortsette forskningsarbeidet (Høgheim, 2020, s. 124). I neste underkapittel vil jeg skrive mer detaljert om rekrutteringsprosessen. Jeg var i lang tid usikker på om jeg hadde nok data til å belyse forskningsspørsmål og problemstillingen min, men opplevde etter hvert i arbeidet med å analysere, at jeg hadde nok materiale til å skrive en god analyse. Altså hadde jeg en datametning, som vil si at jeg hadde nok datamateriale til å bidra med nye momenter i belysningen av problemstillingen min (Tjora, 2012).

3.1.5 Rekrutteringsprosessen

I perioden hvor spørreundersøkelsen først ble sendt ut var Grenlandsskolene rammet hardt av fravær, underbemanning og ekstra arbeid som følge av koronavirusvarianten omikron som spredte seg hyppig blant elever og ansatte. Jeg forsøkte å vente med undersøkelsen til trykket på

skolene gikk ned, men det ble bare verre etter hvert som dager ble til uker. Til slutt så jeg med nød til å sende ut skjemaet, slik at jeg fikk satt i gang med datainnsamlingen. Jeg gikk inn på kommunenes nettsider (Bamble, Porsgrunn, Skien og Siljan) og fant e-post til enten rektor eller skolen. Deretter sendte jeg en e-post med nettadressen til nettskjemaet, og et informasjonsskriv, som jeg ba rektorene om å videresende til sine ansatte. Ved at jeg sendte nettadressen til skjemaet, kunne rektorene enkelt videresende lenken til de lærerne som måtte ønske å delta. Dette ble gjort for å gjøre deltagelsen så enkel som mulig, i håp om at dette vil gjøre at flere deltok. Eposten ble sendt ut til 28 skoler, som var de jeg klarte å fremskaffe e-posten til. Etter to uker hadde det kun kommet inn noen få svar, og jeg ringte derfor opp skolene for å høre om de hadde mottatt e-posten, og hvilke tanker de hadde til å delta i undersøkelsen. Det som gikk igjen hos mange var at slik forskning var ofte noe de ønsket å være med på, men på grunn av den situasjonen som lærerne nå sto i med korona, ble alt slikt «ekstra» som spørreundersøkelser, nedprioritert. Av de 28 skolene var det syv skoler som sa at de ikke ville sende videre til sine ansatte for å ikke pålegge dem mer arbeid i en slik tid. Det var også en del som sa de hadde sendt ut eller skulle sende ut på nytt, men som også poengterte at lærerne hadde veldig mye å gjøre i denne tiden. Alt i alt fikk jeg ti svar i denne omgangen. På grunn av utfordringene med å rekruttere nok respondenter fra nærområdet, valgte jeg å sende ut skjemaet på en Facebook-gruppe for lærere, som i øyeblikket jeg publiserte forespørselen min, hadde 31 600 medlemmer. Dette gjorde jeg i to omganger med 6 dagers mellomrom. Dette resulterte i at jeg fikk 11 nye respondenter, og mer enn fordoblet mengden svar. Av de 21 deltageren oppgav 15 personer at de var kvinner, 5 oppgav at de var menn, og 1 person huket av for at vedkommende ikke ville oppgi kjønn. Respondentene har også oppgitt at de er i alderen 25-56 år.

3.2 Analytisk tilnærming

3.2.1 Koding og kategorisering

Da fristen for spørreundersøkelsen var overskredet, stengte jeg skjemaet inne på nettsidene til Nettskjema. Deretter eksporterte jeg dataen fra undersøkelsen til en Excel-fil via en funksjon på nettsiden. Dette ble prosjektets datafil, som er filen hvor forskningens råe talldata er samlet på en oversiktlig måte (Høgheim, 2020, s. 180). Etter nedlastningen begynte arbeidet med å kode dataen. Den Likerte-skalaen i spørreskjemaet gikk som nevnt fra «svært enig» til «svært uenig», med «nøytral» i midten. Det var også et tilleggs-alternativ som sa «ingen av

alternativene». Det kunne vært en fordel å ha hatt en enkel firepunkts-skala, slik at man tvang respondenten til å ta et standpunkt. Derimot kan dette fort oppleves ubehagelig for deltageren. Fordi undersøkelsen spurte om tematikk som kan fremstå som sensitiv, utfordrende eller personlig for informanten, valgte jeg av etiske årsaker å legge til svaralternativer som «nøytral» og «ingen av alternativene» (Høgheim, 2020, s. 106-107). Det var også et avkryssningsspørsmål om kjønn, samt et utfyllingsspørsmål hvor respondentene kunne fylle ut alderen sin. Informasjonen om kjønn ble kodet, og senere brukt når respondentene omtales i analyse- og drøftelseskapitlet. Samt for å opplyse om kjønnsfordelingen av respondenter. Ellers ble verken informasjonen om respondentenes kjønn eller alder vektlagt noe særlig. Etersom jeg ikke opplevde å kunne si noe om tendenser hos disse, basert på svar fra 21 deltagere.

I Excel-dokumentet ble det laget et og et dokument for hver påstand. Respondentenes svar ble talt opp og satt i et eget skjema som viste fordelingen, og deretter ble det laget et hjuldiagram for å illustrere og vise frem fordelingen av svar. Deretter ble alle hjuldiagrammene satt inn i et eget skjema, og sammenlignet og sett opp imot hverandre. Påstandene og indikatorene er kategoriske variabler, som vil si at hver variabel har en betydning. Derfor har jeg valgt å bruke hjuldiagram som en visuell presentasjon for fordelingen av svarene på de forskjellige påstandene (Høgheim, 2020, s. 189). Jeg endret også fargene for hver av delene på hjuldiagrammet, samt at jeg la til verdien for hver enkelt del, for å gjøre det enklere å lese av fordelingen. Inn i selve analyse kapitlet valgte jeg å konsentrere meg om en av casene, som omhandlet «Joakim», mens casen med «Faysal» ble valgt bort. Dette valget ble tatt av hensyn til plass, samt at jeg ikke opplevde at casen med Faysal tilførte noe nytt til studien. Dessuten hadde flere av respondentene krysset av for «nøytral» og «ingen av alternativene» når de kom til denne casen, eller rett og slett hoppet over flere av spørsmålene. Dette tyder på at spørreundersøkelsen kan ha vært litt lang, noe som var en svakhet ved skjemaet. Derfor er det rimelig å si at jeg hadde et rikere, og mer helhetlig, materiale på casen med Joakim, mens jeg er usikker på påliteligheten til materialet knyttet til casen med Faysal, på grunn av manglende svar.

3.2.2 Abduktiv tilnærming

Over har jeg beskrevet hvordan jeg kodet den kvantitative delen av spørreundersøkelsen, mens under vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem for å kode og kategorisere undersøkelsens kvalitative del. Først ble alle responsene fra det åpnet feltet samlet inn i et eget dokument, og

sortert under respondentene. Respondentene ble gitt kodene «L1, L2, L3» og så videre, hvor «L» står for lærer, og tallverdien representerer den kronologiske rekkefølgen svarene ble sendt inn i. Dette ble gjort for å lage system og oversikt i datamaterialet. Før selve kodingen av svarenes innhold startet, ble de lest igjennom gjentatte ganger. På denne måten fikk jeg utforske og bli kjent med innholdet, før jeg skulle sortere det inn i koder. Er man ikke kjent med innholdet i datamateriale man skal arbeide med, er det ikke vanskelig å tenke seg at det vil bli utfordrende å skulle analysere det (Høgheim, 2020, s. 203). Etter å ha gjennomgått tekstene rundt fire ganger, begynte jeg å notere små stikkord som «ikke ignorere» og «høy takhøyde» i marginen. Dette hjalp meg til å få en større forståelse av tekstene som helhet, og forenklet arbeidet med å redusere materialet videre (Høgheim, 2020, s. 204).

Da jeg opplevde å ha blitt kjent med dataen som helhet, gikk jeg videre til kodingen. Denne delen av analysen er «*prosessen med å organisere data ved å markere deler og gi det et begrep eller ord (en benevnelse) som representerer den spesifikke delen*» (Høgheim, 2020, s. 204). Man tar med andre ord enkelte setninger eller avsnitt av rådataen (den ubehandlede teksten), og deler dem inn i meningsbærende deler. Deretter gir man «delen» en kode, som best mulig beskriver innholdet. Kodene kan lages på flere måter. Blant annet kan man hente ord og begreper fra selve teksten man analyserer, en såkalt in vivo-koding. En annen måte er deskriptiv koding. Ved deskriptiv koding skal kodene også beskrive innholdet i delen, men navnet på kodene trenger ikke å komme fra selve teksten (Høgheim, 2020, s. 204). Til å begynne med brukte jeg en deskriptiv form for koding, men oppdaget underveis at jeg måtte gå tilbake og endre. Derfor gikk jeg tilbake til kodingen og valgte denne gangen en in vivo-koding, altså lagde jeg kodene ut fra språket i teksten. Eksempler på disse kodene er «ta diskusjonen» og «høy takhøyde». Jeg valgte in vivo-koding den andre gangen fordi jeg opplevde at dette gjorde det lettere å kode uten at delene mistet meningsinnholdet.

Da jeg var ferdig med å kode rådataen, begynte jeg å kategorisere dem. Å kategorisere går ut på å ta utgangspunkt i kodene man har laget for rådataen, og lage koder som er beskrivende for en gruppe koder. Hvilke kategorier man danner og sorterer kodene inn, i avhenger av hva målet med undersøkelsen er. Ved induktiv analyse er det dataen som er med på å bestemme kategoriene, og passer best dersom man ikke har klare forventinger til det man skal undersøke. Deduktiv analyse er det motsatte av induktiv analyse, og brukes dersom man har klare formodninger om hva man vil finne i datamaterialet (Høgheim, 2020, s. 206-207). Jeg opplevde at ingen av analyse metodene helt passet til min fremgangsmåte, og dermed kan min

prosess bedre beskrives som abduktiv. Abduktiv analyse er en kombinasjon av de nevnte analysemetodene. Den går ut på at forsker både bruker kategorier som er funnet i dataen (induktiv), og kategorier som er laget ut fra teori og tidligere forskning (deduktiv) (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). På den ene siden ble kategoriene laget underveis og tilpasset de kodene jeg hadde i datamaterialet. Når en kode ikke passet inn i noen av kategoriene, laget jeg en ny. På den andre siden brukte jeg også kunnskapene mine fra tidligere forskning og teori til å danne kategorier. Et eksempel på dette er kategorien «møte begynnelser», et begrep jeg har hentet fra Stray & Sætras (2016) fortolkning av Biesta. Til å lage kategorier ble det altså brukt både ord og begreper som lærerne selv har skrevet ned, i tillegg til teori og forskning. Først gikk jeg gjennom teksten og koblet den opp mot empirinære kategorier fra lærernes svar. Deretter begynte jeg på nytt og koblet fragmentene til teori, før jeg igjen gikk tilbake og laget koder hentet fra lærernes empiri i datamaterialet igjen. Slik gikk jeg frem og tilbake i datamaterialet for å få en større forståelse og koble dataen opp mot forskning og teori. Verktøyet jeg brukte til å kategorisere var Excel. Her laget jeg en kategori-person-matrise, hvor kategoriene var plassert i de vannrette kolonene øverst, og respondentene (for eksempel L1, L2) var plassert i de loddrette kolonene helt til venstre. Ved å anvende kategori-person-matrise ble det oversiktlig å se hvilke koder innenfor kategoriene som tilhørte hvilke respondenter (Høgheim, 2020, s. 208).

3.3 Kvalitet og etikk

3.3.1 Studiens validitet og reliabilitet

Ofte forbindes validitetsbegrepet med hvorvidt det er mulig å generalisere funnene i en studie. Denne studien kan ikke omtales som statistisk generaliserbar, men er likevel analytisk generaliserbar, ettersom den kan gi verdifull kunnskap til å informere fremtidige situasjoner (Kvale, 1997, s. 205). Noe som vil kunne være ytterst relevant for forskning som ønsker å informere undervisningspraksiser – ved at lærere kan lære av og utvikle bedre praksiser, basert på hverandres erfaringer. Validitet knyttes også til at forskerens arbeid er gjennomiktig og godt gjort rede for, samt at forskeren er bevisst sitt ståsted og sine forforståelser. Dette kan omtales som kvaliteten på datamaterialet, og forskerens tolkninger og slutninger basert på dette. Validitet kan brukes synonymt med gyldighet, og handler også om hvorvidt forskningsdesignets deler henger sammen. Er valgte metode egnet til å svare på problemstillingen? Er den teorien og tidligere forskningen som er trekket inn passende for

studien? Tidligere i dette kapittelet har jeg argumentert for hvordan triangulering innenfor mixed methods, var et adekvat forskningsdesign for studiens problemstilling. Dette fordi henholdsvis den forhånds strukturerte og den åpne tilnærmingen, vil kunne virke komplementære på hverandre, med tanke på styrker og svakheter. Jeg har også argumentert at spørreskjema var et riktig valg for å samle inn dataen, på grunn av etiske refleksjoner og praktiske hensyn. Dessuten vil en slik trianguleringen av dataen fra begge tilnærmingene, være gjensidig styrkende på validiteten (Brevik & Mathé, 2021, s. 55). Altså vil det å bruke to ulike tilnærminger kunne øke påliteligheten til at det som kommer frem er korrekt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). I tillegg valgte jeg å bruke teori og tidligere forskning på feltet, for å øke validiteten til fortolkningene mine ytterligere. Som Gleiss & Sæther (2021) påpeker, vil «[...] samsvar mellom funnet på tvers av undersøkelser [...] bidra til å styrke validiteten til de konklusjoner man kommer med (s. 205).

Reliabilitet omhandler kvaliteten og tillitten til forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Gleiss og Sæther (2021) argumenterer for at positivistisk vitenskapsteoretisk tradisjon og en sosialkonstruktivistisk tradisjon er paraplybetegnelser som i sin reneste form kan forstås som ytterpunkter av et kontinuum. Kvantitativ forskning bruker oftere kvalitetskriterier fra positivistisk tradisjon, og kvalitativ forskning i større grad bruker kriterier fra en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Likevel befinner mye utdanningsforskning seg mellom disse. Denne studien vil jeg argumentere for at befinner seg et sted i midten. Det er innenfor en positivistisk tradisjon vanlig å forsøke å oppnå så stor grad av objektivitet som mulig og forsøke å minimere eventuelle bias som kan forekomme (s. 202). Å minimere bias ble blant annet gjort i arbeidet med å lage den forhåndsstrukturerte delen av spørreundersøkelsen, ved å legge inn flere indikatorer for samme fenomen. Hensikten var å forsøke å unngå undersøkelseeffekter som at spørsmål skulle misforstås, oppfattes forskjellig eller at deltagerne krysset av for noe annet enn det de egentlig mener, fordi et alternativ har en mer positiv utforming enn et annet (Bryman, 2012, s. 166). Samtidig plasserer denne studien seg også innenfor en mer sosialkonstruktivistisk tradisjon. Innenfor denne tradisjonen knyttes reliabilitet blant annet til triangulering av kilder eller metoder, altså at man setter flere perspektiver opp mot hverandre. Tradisjonen fremmer også at forskeren uansett vil sette sitt personlige preg på forskningen, og det er derfor viktig å være klar over hvilke måter man kan influere forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Under vil jeg derfor reflektere omkring min rolle som forsker.

3.3.2 Refleksjoner rundt forskerrollen

I alt fra tolkning av teori, formulering av indikatorer og begrunnelser for bruken av akkurat disse, er det forskerens perspektiver, synspunkter og forståelse av felter som kommer frem. I forskning som tar sikte på å forklare et fenomen, er det som regel et overordnet mål om objektivitet. Dette argumenterer Høgheim for at i bunn og grunn ikke er mulig, da det alltid vil være en kobling mellom forskeren og hvordan vedkommende velger å operasjonalisere det som skal undersøkes (Høgheim, 2020, s. 108). Noe som kan påvirke min forskerrolle og håndtering av data, er at jeg selv har opplevd diskriminering en rekke ganger i livet, basert på mitt livssyn. Helt ifra barneskolen til universitetet. Selv om jeg, så godt det lar seg gjøre, forsøker å være objektiv, vil dette kunne være med å fargelegge hvordan jeg ser og plukker ut data, samt hvordan jeg tolker dem. Likevel kan det at jeg selv har opplevd diskriminering, være med å gi meg et unikt syn i forhold til samfunnsforhold som har å gjøre med demokrati og urettferdighet i samfunnet. Dette i og med at jeg har opplevd både å være en del av en majoritet og minoritet, en del av det forestilte «oss» og de antatte «andre». Min rolle som minoritet kan dermed gi meg verdifull innsikt og et unikt perspektiv på tematikken (Harding, 2015, s. 35) Samtidig kan dette også forme forskningsprosessen, samt lesingen og fremstillingen av det empiriske materialet. Og det er derfor viktig med en bevissthet rundt akkurat dette, og en åpenhet omkring studiens formål, metoder og forutsetninger.

3.3.3 Studiens forskningsetiske vurderinger

Når man skal velge best egnet metode og forskningsdesign til å besvare en problemstilling, kan man ikke bare ta høyde for hva som gir mest valid data, altså den beste kunnskapen (Høgheim, 2020, s. 80). Forskning på mennesker vil alltid ha en form for påvirkning på deltagerens liv (Høgheim, 2020, s. 86), og det er derfor viktig å bedrive forskning i tråd med forskningsetiske prinsipper. Forskningsetikk omhandler de verdiene, normene og ordningene som skal ligge i bunn, og regulere den vitenskapelige aktiviteten man bedriver. Den innebærer at man skal ivareta deltagerens menneskeverd, rettigheter, personvern, samt øvrige behov i forskningsprosessen (Høgheim, 2020, s. 80). Forskningsetikken er ment til å minne forskeren på at deltagerne ikke kun er et redskap, for å komme til kunnskap om et fenomen. Derimot er det helt grunnleggende å jobbe ut ifra en respekt for deltagerens integritet i forskningsarbeidet. I praksis vil dette si at subjektene interesser, frihet og menneskeverd skal ivaretas gjennom hele forskningsprosessen (Høgheim, 2020, s. 87-88). Slik sett er ikke etikken i forskning noe som kommer «utpå» eller «i tillegg» til forskningsmetoden, men noe

som er innbakt i selve designet. Det skal dessuten utvises ekstra forsiktighet ved forskning på sensitive temaer (Frønes & Pettersen, 2021, s. 204). Etersom denne studien forsker på temaer som kan være ubehagelig for respondentene å svare på, var det et etisk poeng å bruke anonym spørreundersøkelse. Dette for å minske ubehaget som kan oppstå ved å skulle ta stilling til spørsmålene. Derimot kan sensitive tema trigge ubehag som jeg ikke har hatt mulighet til å følge opp, fordi jeg ikke er sammen med informantene. Dette er en av de etiske og metodiske svakhetene ved denne metoden.

I Norge er man som forsker innenfor samfunnsvitenskap underlagt Nasjonale forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). For å ivareta disse, er det flere hensyn som er tatt høyde for i denne studien. Det ble blant annet hentet inn fritt informert samtykke. Fritt informert samtykke innebærer at deltagerne gis tilstrekkelig forhåndsinformasjon om prosjektet, samt at de gir et eksplisitt uttrykk for at de ønsker å delta i forskningen (Høgheim, 2020, s. 89). Da spørreundersøkelseskjemaet ble sendt ut til rektorene for de forskjellige skolene, ble det lagt med et informasjonsskriv (vedlegg 2). Skrivet inneholdt grundig opplysninger om formålet for prosjektet, hva deltagelse ville innebære, og når respondentenes opplysninger kom til å bli slettet. For å være helt sikker på at respondentene samtykket, ble det i tillegg lagt inn et felt i skjemaet hvor de skulle krysse av for at de godtok å være med i prosjektet. Innenfor fritt informert samtykke er det også en viktig faktor at deltagerne ikke skal bli utsatt for ytre press til å bli med i forskningen (Høgheim, 2020, s. 88). Det ble i informasjonsskrivet gjort eksplisitt klart at det var helt frivillig å delta, og det samme i eposten til rektorene og på telefonsamtale i ettertid.

Personvern og taushetsplikt er også tungtveiende forskningsetiske prinsipper, og det er et krav om at «alle personlige og sensitive opplysninger om de som deltar i forskning, skal anonymiseres, slik at den enkelte deltager ikke kan kjennes igjen i data eller i forskningsformidlingen» (Høgheim, 2020, s. 90). Fordi det i denne studien samles inn mer enn en datakilde fra den samme respondenten, stilles det høyere krav til personvern. Noe som kommer av at flere kilder vil kunne gi mer informasjon om en deltager enn det hver enkelt datakilde hadde gitt på egenhånd (Brevik & Mathé, 2021, s. 67). I planleggingsfasen var det tenkt at spørreundersøkelseskjemaet skulle samle inn IP-adressen til deltagerne, slik at det var mulig å purre på svar fra lærerne. På bakgrunn av dette ble det sendt inn søknad til NSD, som godtok prosjektet (vedlegg 3). Men grunnet hensyn til gjennomførbarhet, ble det isteden sendt ut en epost med en lenke, som rektorene ved de enkelte skolene kunne videresende.

Dermed kunne ikke svarene på noen måte kobles til lærerne, og respondentene ble anonymiserte. I spørreundersøkelsen ble lærerne bedt om å oppgi kjønn og alder, to faktorer som ikke nødvendigvis vil gjøre dem gjenkjennbare. Likevel valgte jeg å kode opplysningene om kjønn og alder når jeg skulle arbeide med det i forskjellige verktøy som Microsoft Excel og Word. Dette ble gjort for å være sikker på at det ikke var mulig å kjenne igjen deltagerne, og at personvernet var ivaretatt. I informasjonsskrivet som ble sendt ut sammen med spørreundersøkelsesskjemaet, ble det informert om at student og veileder var de personene som ville ha tilgang til responsene på undersøkelsen. Ved å ikke dele dataen med noen andre enn de som på forhånd var samtykket til, har jeg også opprettholdt taushetsplikten (Høgheim, 2020, s. 90).

Forskningsetiske prinsipper er noe som skal ivaretas også i analysen og fortolkningen av datamaterialet. Det er viktig at man som forsker har respekt for ulike verdier og synspunkter, og at man ikke tillegger respondenter ufornuftige motiver, uten å kunne begrunne dette med dokumentasjon. Samtidig er det i forskning ofte nødvendig å tolke deltagerens motiver, og derfor har jeg som forsker gjort mitt beste for å være tydelig på hva som kommer direkte fra informanten, og hva som er min analyse og fortolkning av svaret. I tillegg har jeg brukt tidligere forskning, teori, samt begreper og perspektiver innenfor fagfeltet, for å gjøre en faglig fortolkning i overensstemmelse med etiske prinsipper (NESH, 2021).

4 Analyse og drøfting

I dette kapitelet vil studiens datamateriale bli presentert, analysert og diskutert.

Denne studien er ikke statistisk generaliserbar, men analytisk generaliserbar, som vil si at den kan gi verdifull kunnskap til å informere fremtidige situasjoner (Kvale, 1997, s. 205). Dette vil kunne være veldig relevant for forskning som vil informere undervisningspraksiser – ettersom lærere kan lære og utvikle bedre praksiser, basert på hverandres erfaringer.

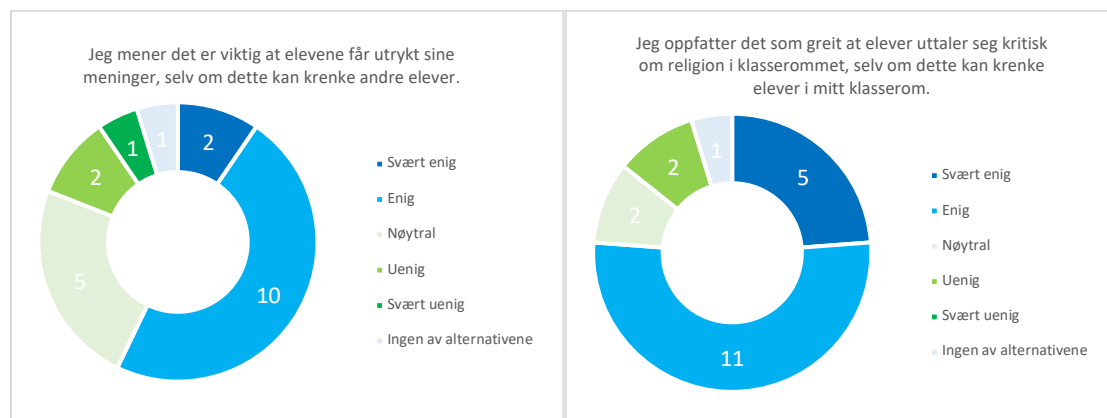
Første delkapittel vil gå inn på klasserommet som demokratisk arena, og ta opp faktorer som ytringsfrihet i klasserommet, kontroversielle tema, dialog i klasserommet og imøtegåelse av «begynnelser». Deretter vil påfølgende delkapittel ta mer for seg lærerens rolle, og gå inn på det rasjonelle i klasserommet, det som kan forstås som misforstått omsorg, samt ytringsfrihet for et godt læringsmiljø.

4.1 Klasserommet som demokratisk arena

4.1.1 Ytringsfrihet i klasserommet?

Som omtalt i kapittel 1.1, kan det sies at de styringsdokumentene, prinsippene og verdiene lærerne skal forholde seg til, og basere sin praksis på, er tvetydige, selvmotsigende og må tolkes. De løfter frem ulike hensyn, som tidvis kan komme i konflikt med hverandre.

Tvetydigheten som kommer til syne her, er essensen i denne studien. For hvordan vekter egentlig lærer disse hensynene opp mot hverandre? Lærerne ble spurt om spørsmål som var ment til å indikere om elever burde få si sine meninger, selv om medelever kan bli såret eller krenket av ytringen:



Figur 1, basert på svar fra 21 lærere for mellomtrinnet. Figur 2, basert på svar fra 21 lærere for mellomtrinnet.

Som vi kan lese av figur 1 og figur 2, svarer majoriteten av respondentene i undersøkelsen, at ytringsfriheten bør stå sterkere enn det å skulle skjerme elevene for krenkende eller diskriminerende ytringer fra medelever, noe som kan ha en rekke forklaringer. En mulig årsak kan være at lærerne faktisk utøver en praksis hvor elevene får ytre seg nærmest fritt i klasserommet, og at deres faglige utøvelse stemmer overens med det de selv krysser av for i undersøkelsen. Slik sett vil praksisen være i tråd med LK20 sitt fokus på aktiv utøvelse av demokratiske verdier (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det kan også være at lærerne personlig mener at det er viktigere med ytringsfrihet, eller at dette er erfaringer de har opparbeidet seg gjennom år som lærer. På den andre siden så har lærerne en hektisk arbeidsdag, hvor det ikke alltid er lett å få til det man skulle ønske. Derfor er det også en mulighet for at lærerne kan ha svart i favør av ytringsfriheten fordi de er klar over verdiene og prinsippene som skal ligge til grunn for opplæringen, og har et ønske om at deres praksis skal være i henhold til dette, men uten at praksisen nødvendigvis er det. Lærerne kan også ha krysset av for at de *tenker* og *mener* at ytringsfriheten bør veie tyngre enn skjerming av elever, uten at det trenger å være det de selv praktiserer i eget klasserom. Slike betraktninger er viktige å ta med, da denne studien baserer seg på lærernes egen oppfattelse av egen praksis, og ikke observasjoner av lærerne, som nevnt i metodekapittelet. Betraktningene er ikke ment for å så tvil om respondentenes troverdighet, men er et uttrykk for at det kan være utfordrerne å vurdere egen praksis. Samtidig var bakgrunnen for metodevalget i denne studien, at lærerne skulle føle seg så fri som mulig til å svare ærlig. Det kan altså være ulike grunner til at respondentene svarer slik de gjør, men det er uansett tydelig at flertallet av studienes lærere anser ytringsfrihet i klasserommet for å være viktig.

Lars Laird Iversen (2014) skriver at man kan se på klasserom som miniatyrsamfunn, fordi klassene består av grupper med ulike mennesker som i mer eller mindre grad er tilfeldig satt i sammen, og som må samhandle og forholde seg til hverandre over tid. Han argumenterer for at klasserommene er fundamentale og trygge øvingsarenaer, for samfunnsdeltagelse senere i livet (s. 62). Sett i sammenheng med tematikken i denne studien, vil klasserommet kunne sies å være en god arena for å øve seg på ytringsfrihet. Her kan elevene teste sine tanker og meninger, og få prøve dem i møte med andre, uten at dette vil få alvorlige følger for dem (Iversen, 2014, s. 62). På den andre siden argumenterer Sharon Todd (2015) for at klasserom ikke bør ses på som rent parlamentariske arenaer. Dette fordi demokratiske arenaer i stor grad er avskilt fra følelser, samt bakgrunn og erfaringer. Hun argumenterer for at selv om det ikke

er negativt å ta litt avstand til følelsene iblant, er ikke klasserommet en plass for deliberativ debatt som er lik den offentlige samtalen. Derimot er klasserommene svært skjøre og emosjonelle arenaer for elevene, dette spesielt i forhold til arbeid med mangfold og minoriteter (s. 59-60). Slik sett anlegger Todd en forståelse som er mer pedagogisk enn juridisk, som også er et av poengene i Myrebøe og Røthing sin artikkel fra 2021. I artikkelen argumenterer de for at imøtegåelse av elevenes nedsettende ytringer, er langt mer komplekse situasjoner enn det er mulig å regulere juridisk. Derfor er håndteringen av slike situasjoner avhengig av lærerens profesjonelle skjønn (s. 79-80).

Ved første tanke kan det være nærliggende å anta, at flertallet av lærerne i dette masterprosjektet er mindre opptatt av å opprettholde elevenes trivsel og trygget. Man kunne også sagt at disse, i mindre grad enn fåtallet, arbeider i tråd med formålsparagrafen til opplæringsloven hvor det står at «*alle former for diskriminering skal motarbeidast*» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Dette forstått som at diskriminering er en form for krenkelse, og det at alle former for diskriminering skal motarbeides. Derimot skal skolens undervisning også fremme menneskerettigheter som ytringsfrihet. Når læreplanen, som er styringsdokumentet til skoler og lærere, er tvetydig rundt denne tematikken og behøver en grad av tolkning, er det tydelig at dette er en sammensatt og kompleks tematikk. Slik sett er det rimelig å anta at på den ene siden, at lærere som ikke prioriterer ytringsfriheten står i fare for å ikke oppfylle skolens mandat, om å gi elevene forutsetninger for senere samfunnsdeltagelse, og utdanning i demokrati og medborgerskap. Mens på den andre siden vil lærere som prioriterer ytringsfriheten over skjerming av elevene, stå i fare for å ikke gjøre sin plikt i å bekjempe diskriminering, og at elevene skal ha et trygt klassemiljø.

Som tidligere nevnt er det ikke alle lærerne som er enig i at ytringsfriheten skal veie tyngre i klasserommet, enn skjerming mot krenkelser. Som vi ser på figur 1, krysser fem av 21 lærere av for «nøytral» på påstanden: «jeg mener det er viktig at elevene får uttrykt sine meninger, selv om dette kan krenke andre elever», mens to svarte at de var uenig, og en person svarte at den var svært uenig. Det kan være rimelig å anta at enkelte respondenter mener at elevene ikke bør få ytre seg *uansett tema*. Noe som kan ses i sammenheng med at figur 2 viser at et høyere antall lærere har sagt seg enig i at elevene bør få ytre seg kritisk til religion, enn de som har sagt seg enig i påstanden til figur 1. Dermed er det nærliggende å anta at noen av respondentene mener det er enkelte temaer som ikke elevene uten videre bør få ytre seg om. Dette kan også indikere at når krenkelser er basert på religion, er det mindre «farlig». Og kan

kanskje derfor si noe om utfordringer med å være religiøs minoritet i et norsk klasserom i dag, ettersom Norge er et av de mest ikke-religiøse samfunnene i verden, og normen i skolen kan sies å være sekularisme (Anker, Lippe & Undheim, 2018, s. 59).

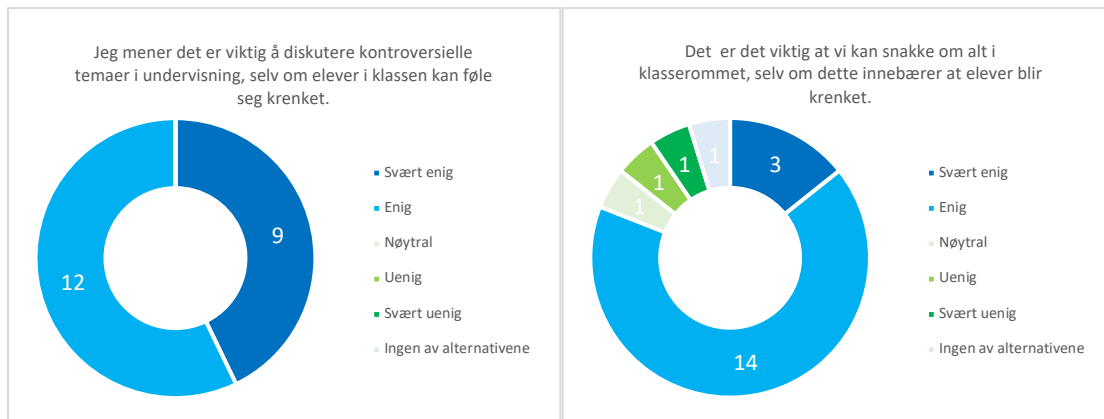
I 2020 gjennomførte Utdanningsnytt en undersøkelse som viste at lærere unngår å ta opp visse temaer i frykt for at det skal støte elever. Undersøkelsen fikk inn respons fra 239 lærere på videregående og grunnskolen. Her svarer 1 av 3 lærere at de en eller flere ganger har unngått å ta inn temaer i undervisningen av redsel for at det vil virke støtende på enkeltelever.

Lærerne ble bedt om å liste opp temaer de har ønsket å unngå, og har blant annet svart religion, seksualitet og rasisme som temaer de styrer unna (Utdanningsnytt, 2020). På den ene siden viser både denne studien og undersøkelsen til Utdanningsnytt at det er visse tematikker lærere ønsker å unngå av redsel for at elever kan bli krenket. På den andre siden utpeker Utdanningsnytt sin undersøkelse religion som et av temaene som lærere har eller har ønsket å unngå, mens det i min studie kun er 2 av 21 lærere som krysser av for at elevene ikke bør kunne ytre seg om religion dersom det kan krenke medelever (figur 2). En bakenforliggende årsak kan være at Utdanningsnytt sin undersøkelse ble gjennomført i kjølvannet av drapet på en fransk lærer som viste Mohammed karikaturene, og at denne hendelsen kan ha brakt med seg redsel i tiden undersøkelsen ble gjennomført (Utdanningsnytt, 2020). Det kan også være andre årsaker som metode, gruppen forskningen baserer seg på eller at Utdanningsnytt sin studie har langt flere respondenter. Uansett om det innebærer religion eller ikke, så har et antall av lærere i både denne studien og Utdanningsnytt sin undersøkelse svart at det er visse temaer de mener elever ikke bør få ytre seg om, for å skjerme medelever fra krenkelser og diskriminering. Dette kan peke på at selv om ytringsfriheten er et slags ideal, er det i praksis mye mer komplekst enn i teorien, da lærerne må tenke på relasjoner og hensynet til enkeltelever. Dette peker mot at ytringsfriheten i skolen er kontekstuell og rasjonell, og bør kanskje forstås litt annerledes enn ellers i samfunnet (Sætra, 2021, s. 351a).

4.1.2 Kontroversielle tema i klasserommet

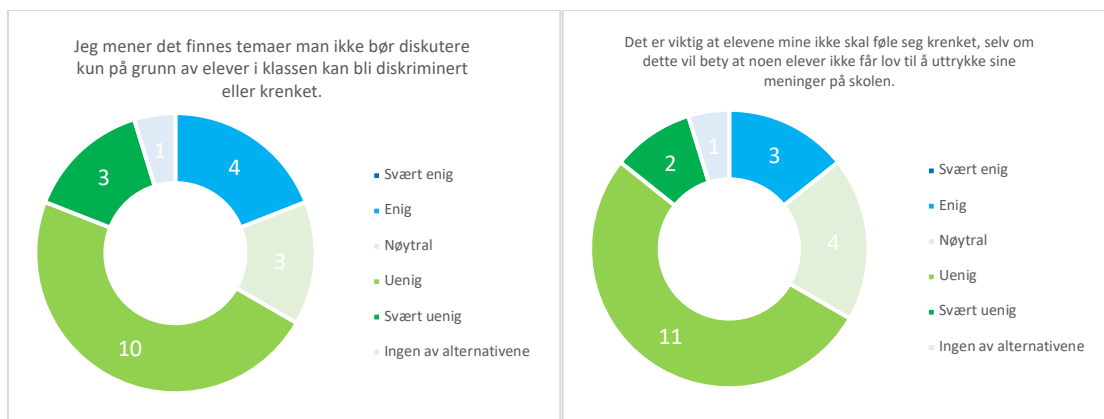
Som omtalt i det teoretiske rammeverket, så forholder denne studien seg til kontroversielle tema som «[...] spørsmål som splitter samfunnet og som skaper motstridende forklaringer og løsninger basert på ulike verdisystemer eller verdensoppfatninger» (Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw & Jore, 2022, s. 13), og kan derfor sies å være mer politisk orientert enn epistemisk (Sætra, 2019). En av utfordringene med kontroversielle temaer, er at det kan være sterke følelser og uenigheter knyttet til dem, og ofte er det meget krevende for lærere å skulle vekte

tematikken på grunn av dens kompleksitet med svært sammensatte verdi- og interessekonflikter (Papamichael et al., 2016, s. 8). De 21 lærerne som har deltatt i denne studien ble i undersøkelsen møtt med påstander som ba dem ta stilling til om elevene burde få lov til å diskutere kontroversielle temaer, selv om medelever kunne føle seg krenket:



Figur 3, basert på svar fra 21 lærere for mellomtrinnet.

Figur 4, basert på svar fra 21 lærere for mellomtrinnet.



Figur 5, basert på svar fra 21 lærere for mellomtrinnet.

Figur 6, basert på svar fra 21 lærere for mellomtrinnet.

Som figur 3 viser, har alle de 21 lærerne i undersøkelsen sagt seg enig eller svært enig i at «Jeg mener det er viktig å diskutere kontroversielle temaer i undervisning, selv om elever i klassen kan føle seg krenket.» Dette står i kontrast til nyere norsk forskning som indikerer at mange lærere opplever ubehag når elever ytrer seg negativ og stereotypisk ovenfor menneskegrupper, og instinktivt vil forsøke å unngå dette ubehaget (Røthing, 2019, s. 42). Dette kommer derimot mer frem ved figur 6, som ikke viser det samme «rungende» flertallet for ytringsfriheten. Samt figur 4 og 5, hvor man kan se at ikke alle lærerne er enige om at man bør kunne snakke om «alt». Dermed er det rimelig å anta at noen av studiens lærere mener at det er enkelte kontroversielle temaer som ikke bør diskuteres. For eksempel har 4 av 21 lærere svart at det finnes temaer de mener ikke bør diskuteres i klasserommet, kun fordi det kan være

krenkende for enkeltelever. Påstandene, som figur 3, 4, 5 og 6 representerer, spør om tilnærmet samme. I spørreundersøkelser er det alltid en mulighet for at spørsmål kan misforstås, oppfattes ulikt eller at respondentene krysser av for noe de egentlig ikke mener, dersom et alternativ har en mer positiv utforming enn et annet (Bryman, 2012, s. 166). Derfor er det forsøkt å komme med påstander som i stor grad omhandler det samme, men med forskjellige vinklinger, slik at ikke utformingen av påstandene skal være grunnen til at respondentene svarer slikt de gjør. Det er mulig å se litt varierende svar på de forskjellige påstandene. Likevel er det et klart gjennomgående flertall for å diskutere kontroversielle tema, selv om dette utgjør en risiko for at elever i klassen kan bli krenket. Lignende funn kan man se i undersøkelsen Utdanningsnytt gjennomførte i 2020, som også spurte lærere om de unngikk temaer som kan virke støtende på elever. I undersøkelsen svarte 55,4 prosent av lærerne at det *ikke* fantes temaer som man burde unngå å ta opp i undervisningen, av redsel for at det kunne virke støtende på enkeltelever, mens 41,6 prosent svarte at det fantes slike temaer (Utdanningsnytt, 2020). Begge undersøkelsene har altså et flertall for at alle temaer bør kunne diskuteres i klasserommet, uavhengig om elever kan bli såret eller krenket. At ikke alle lærerne er enig i dette, kan som nevnt dreie seg om at kontroversielle tema ofte forbindes med et ubehag for lærerne (Røthing, 2019, s. 42). Ubegagget kan handle om redsel for at å diskutere spørsmål rundt vanskelige temaer, skal føre til at eleven blir utsatt for en unødvendig emosjonell byrde. Det kan også være at lærer ikke helt forstår det som blir ytret, eller ikke er komfortabel med å ha en dialog om temaet, på grunn av tidligere erfaringer eller en mangel på kunnskap om emnet (Unicef, 2022, s. 20). Dette kan resultere i at lærer forsøker å unngå situasjoner der det oppstår uenighet, og søker å danne et enighetsfelleskap i klassen heller enn å gå i dialog med elevene i plenum (Røthing, 2019, s. 42).

4.1.3 Dialog i klasserommet

I prinsippene for opplæringen står det at *respektløse*, så vel som hatefulle, ytringer ikke skal tillates i skolen, og elevene skal øves opp i å opptre hensynsfullt ovenfor andre (Kunnskapsdepartementet, 2017h). I tråd med dette, er en av faktorene som går igjen i svarene til lærerne *saklighet* og *respekt*. I et åpent felt på slutten av spørreundersøkelsen, ble lærerne oppfordret til å «skrive kommentarer, presiseringer eller uttrykke seg grundigere om tematikken i spørreundersøkelsen.» En av lærerne, som har fått koden L1, begynner sitt svar med «i mange av spørsmålene har jeg sagt meg enig i at ytringsfriheten skal verdsettes høyere enn skjerming for å unngå krenkelser, men dette er KUN dersom klassen kan ha en saklig samtale om det.» Her sier læreren at så lenge klassen forholder seg saklig til hverandre,

vurderer hun det slik at elevene bør få ytre seg til tross for at medelever kan føle seg krenket av ytringen. Det er rimelig å anta at læreren ønsker at elevene skal fremme meningene sine, men for at dette skal være mulig, må samtalen ikke bli usaklig. Hvis vi ser på Øyvind Kvalnes «fire råd for å ha en saklig samtale», skriver han at selve essensen i normene han setter for å føre en saklig samtale, handler om *respekt* for den du ikke er enig med (Kvalnes, 2022). Slik sett er det rimelig å forstå av Kvalnes, at en saklig samtale må innebære respekt for den som kan bli lei seg eller støtt av ytringen. Det er nærliggende å anta at læreren har hatt noe lignende i tankene, da hun skrev saklighet som en betingelse for at elevene skal få ytre seg. L2 kan kanskje ha forsøkt å fremme det samme meningsinnholdet som L1, når han skriver at man skal «[...] uttrykke sine meninger med respekt.» Som kan forstås som at ytringer skal være saklig og med en toleranse for at andre kan være uenig. Gjensidig respekt og toleranse er også listet opp som demokratiske verdier som anses for å være en forutsetning for å kunne delta i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017b), og kan dermed tolkes som å være noe som må læres for å kunne bli medborgere i et demokratisk samfunn.

Utviser man mangel på respekt og toleranse for den man diskuterer med, gjennom for eksempel en ytring, kan det tenkes at ytringen er med på å stenge handlingsrommet for den andre, og dermed virke på en udemokratisk måte. Dermed kan man kanskje si at det er udemokratisk å ytre seg, dersom man ikke gjør dette med en respekt og toleranse for den andres meninger. Slik som L2 sier det: «det er ikke hva du sier, men hvordan du sier det.» Skal vi ta L2 på ordet så kan du nærmest si hva som helst i klasserommet (innenfor rimelighetens grenser), så lenge dette er sagt på en saklig og respektfull måte. På den andre siden påpeker Stray og Sætra (2016) at å ytre seg ikke-demokratisk ikke alltid vil være tilsvarende å stenge for andres deltagelse. Derimot kan dette være noe som stimulerer til at medelever engasjerer seg inn i dialogen (s. 287). Slik sett kan det argumenteres for at ytringsfrihet i skolen bør forstås relasjonelt og kontekstuekt, ikke som et prinsipp i seg selv (Sætra, 2021, s. 351a).

På den andres siden viser svarene i undersøkelsen at ikke alle er enige i at man kan ytre *hva som helst* i klasserommet, selv om dette er sagt på en saklig og respektfull måte. L11 skriver for eksempel at «Alle påstander er besvart ut fra at jeg vil lære elevene å diskutere/ha meningsutvekslinger på en adekvat måte [...] og at det finnes regler i samfunnet som regulerer hva og hvordan en kan ytre seg.» Måten L11 har besvart de aller fleste spørsmålene, er ved å krysse av i favør av ytringsfriheten. Det er tenkelig at hun mener at elevene bør få ytre seg,

slik at de kan erfare hvordan man kan ha en meningsutveksling på en demokratisk riktig måte. L11 påpeker, i likhet med L1 og L2, at det er betingelser for hvordan man kan og bør uttrykke meningene sine, men nevner i videre forstand at det også er begrensninger for *hva* som kan ytres. Det er rimelig å anta at læreren har en tanke om at elevene må lære gjennom å praktisere ytringsfriheten. Dette synet på læring tilhører et sosiokulturelt perspektiv, som oppgaven vil komme tilbake til senere. Som Iversen (2014) skriver i sin bok «uenighetsfelleskapet», er skolen en arena hvor elevene trygt kan prøve og feile uten at det får store konsekvenser for dem selv. Dette gjør klasserommene til unike arenaer hvor elevene kan øve seg opp i ferdigheter som er nødvendig i samspill med andre (s. 16). Biesta (2014) nevner også klasserommets unike posisjon til å reflektere rundt elevenes ytringer, ved at det er tilstedeværelse av en pedagog med en unik autoritet (læreren) som kan overvåke situasjonen, og at elevene er noenlunde fanget som publikum for samtalen (s. 144).

Det kan være en rekke ting som L11 tenker på når hun skriver at det er begrensninger for *hva* som kan ytres. Det er en av metodevalgets svakheter at det her ikke kan bli stilt oppfølgings spørsmål. Likevel er det noen alternativer som er rimelige å anta at hun kan ha ment, hvis man tar utgangspunkt i teori og tidligere forskning på feltet. For eksempel skriver Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw og Jore (2022) at temaer som «*terror, rasisme, seksuelle krenkelser og klimaendringer*» (s. 14), er temaer det ikke er åpent for å være svært uenig i ut fra skolens verdigrunnlag. Og ut ifra det epistemiske kriteriet kan det derfor tenkes at disse temaene ikke regnes som kontroversielle. Men fordi denne studien bruker det politiske kriteriet, er disse temaene kontroversielle ved at de i samfunnet har en høy grad av emosjon og intensitet i offentlige politiske diskusjoner rundt dem (Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw og Jore, 2022, s. 14), samt at det finnes ulike eller vage oppfatninger av begreper og fenomener som omhandler temaene (Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw og Jore, 2022, s. 26). Et relatert eksempel kommer frem i forskningen til Tonje Myrebøe (2021), som viser at det kan være et gap mellom elevenes og lærernes forståelser av enkelte ord og uttrykk. Hun fant at noen elever bruker tabubelagte ord som «*neger*», «*homo*» og «*hore*», på hverandre som kjæle navn, og at de insisterer på at dette ikke er negativt ladet. Samtidig opplever lærerne at disse ordene er ubehagelige å skulle forholde seg til, etter som de er koblet til nedlatende og stereotypiske tradisjoner, og kan betegnes som både rasistiske og diskriminerende (s. 214-217).

Det er også mulig å kanskje forstå det L11 skriver om regler i samfunnet rundt *hva* man kan ytre seg om, i lys av Rawls skille mellom «*fornuftige, ufornuftige og uholdbare doktriner*»

(Stray & Sætra, 2016, s. 281). Stray og Sætra (2016) trekker frem disse og påpeker hvordan det innenfor et samfunn vil være mennesker med ulike og motstridene doktriner, og at disse doktrinene kan deles inn i de tre nevnte kategoriene (s. 281). Ut fra disse kan det tenkes at L11 mener at man kan ytre seg om fornuftige doktriner, som vil være doktriner som baserer seg på fornuft og rasjonalitet, og som er overveid og har tatt hensyn til ulike betraktninger. Det kan også tenkes at L11 mener at man kan ytre seg om ufornuftige doktriner, som er de doktrinene som kan være ufornuftige og irrasjonelle, men som likevel bør bli godtatt for å ivareta mangfold og toleranse i et demokratisk samfunn, fordi de ikke er en trussel mot de grunnleggende verdiene i samfunnet. Derimot er det rimelig å anta at L11 kan ha ment at «reglene i samfunnet» tilsier at man ikke kan ytre seg om uholdbare doktriner, som kan beskrives som doktriner som står i en motforestilling til kjerneverdiene i samfunnet (Stray & Sætra, 2016, s. 281). Slike kjerneverdier beskriver Stray og Sætra som for eksempel «*grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier, aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse*» (2016, s. 281). Likevel virker det som at L11 er åpen for at også disse ytringene skal få komme frem, slik at elevene skal kunne lære hva som er «reglene i samfunnet rundt dette.» Læringspotensialet i slike ytringer er noe analyse og drøftingen vil komme tilbake til senere i kapittelet.

4.1.4 Betydningen av mangfold i dialogen

Det er ingen hemmelighet at skolen så vel som samfunnet preges av et stadig økende mangfold. Utviklingen de siste tiårene har gjort at dagens klasserom langt høyere grad enn tidligere består av elever fra «*ulike kulturer, religioner og nasjonaliteter*» (Stray & Sætra, 2016, s. 280). Iversen (2014) bruker Thomas Hylland Eriksen (2010) til å beskrive hvordan hvert individ i klasserommet i tillegg innehar et indre mangfold (Iversen, 2014, s. 89). Dette vil si at for eksempel kategorier av mangfold som «kristen», «muslim» og «ateist», vil være mangfoldige innad i forhold til «*[...] klasse, kjønn, politikk, bosted, etnisitet, musikksmak og mye annet*» (Iversen, 2014, s. 88). Dette tydeliggjør de store variasjonene av elever som finnes i de tusen klasserom, og med et slikt stort mangfold er det ikke vanskelig å se for seg at det vil være et utall ulike, motstridene og uforenlige meninger. Det er «viktig å understreke at man må respektere at man er forskjellige», skriver L9. Og legger til: «tenker det er viktig å ha en åpen diskusjon om holdninger og man kan belyse flere sider av saken. Elever må tåle at man er uenige og at man har ulike holdninger.» Her skriver L9 at hun tenker det er vesentlig at man har meningsutveksling i klasserommet, og at elevene må lære seg å akseptere at vi er forskjellige og har forskjellige meninger. Det er nærliggende å anta at L9 ønsker at elevene

skal ytre seg på en slik måte, at de viser anerkjennelse og respekt for medelever som kan ha andre holdninger og meninger enn dem selv. Det er ikke vanskelig å tenke seg at når mangfoldet i klasserommene øker, vil også antallet forskjellige meninger gjøre dette. Ifølge Iversen kan diskusjon og uenighet gjøre at man får mer innsikt i andre menneskers tanker og oppfatninger, noe som igjen vil kunne skape en større forståelse for de andres synspunkter (2014, s. 13). Dette er i tråd med viktigheten av meningsutveksling som L9 poengterer, da det å diskutere og være uenig kan støtte opp om respekt for den andre. Det er likevel viktig at dette gjøres på en saklig måte for å virke solidarisk og demokratisk.

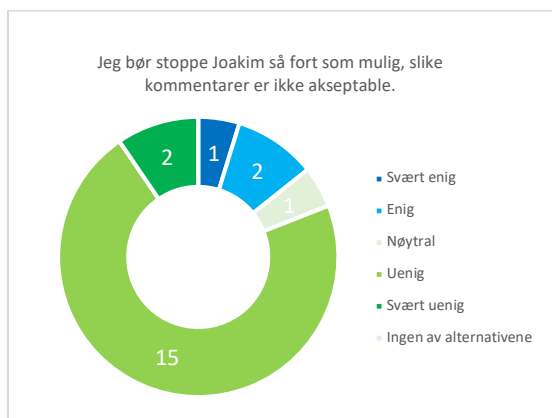
Solidaritet øker med mennesker vi samhandler mye med skriver Iversen (2014, s. 13), men ytringer som ikke baserer seg på respekt og saklighet vil derimot kunne virke udemokratisk og splittende. Iversen argumenterer også for at «*i den grad diskusjonen handler om substansielle uenigheter om sak*» (2014, s. 75), bør det i klasserom kunne være fritflytende med krenkelser. L18 tar for seg denne tematikken når hun skriver «Om kommentarer går direkte på elever i klassen heller enn en mer generell observasjon fra samfunnet, ville jeg stoppet diskusjonen og tatt det med enkeltelev.» L18 skriver her at hun skiller på om ytringen er basert på observasjoner i samfunnet, slik som «hvorfor bestemmer noen gamle menn at damer i islam skal gå med hijab?» Eller direkte kommentarer til/om en elev, slik som: «Hvorfor bestemmer noen gamle menn at Farah skal gå med hijab?» (mine eksempler). Det L18 tematiserer, er å skille på person og sak. Det er rimelig å anta at L18 tenker at dette er en grenseovergang for om en ytring er akseptabel eller uakseptabel. I klasserommet er det meningen at elevene skal undre seg og stille kritiske spørsmål ved fenomen i samfunnet, men det er nærliggende å anta at det ikke meningen at elever skal stilles til veggs, eller bli offer for fordommer og stygge kommentarer.

På den andre siden påpeker Iversen (2014) at det fra et demokratisk perspektiv vil være problematisk dersom man ikke kan utfordre fler og fler synspunkter, uten å støte på krenkelsesretorikk. Samtidig påpeker han at sjikane kan innsnevre handlingsrommet blant mennesker (s. 75). Det finnes for eksempel elever som har en makt i klasserommet til å umyndiggjøre sine medelever, og om disse får holde på, vil ikke elevene kunne ytre seg på tilsvarende og rettferdige betingelser (Stray & Sætra, 2016, s. 287). Iversen tematiserer også det å skille sak og person når han snakker om at lærer kan organisere og strukturere klasserommet på en slik måte at man kan diskutere argumenter, tanker og meninger som i en direkte form kunne vært krenkende. Ved å skille person og sak kan man altså plukke fra

hverandre og finne argumenter for og imot på en helt annen måte enn om man skulle pratet om gitte individer (2014, s. 95). Å skille sak og person kan være utfordrende, men det er fremstår som om at L18, i likhet med Iversen, tenker at denne egenskapen er viktig for å kunne diskutere kontroversielle tema. Solhaug og Børhaug (2012) trekker frem blant annet det å holde seg til saken, sammen med det å hjelpe elevene til å forme meninger som de skal lære å uttrykke og argumentere for, som et av skolens viktigste oppdrag (s. 78). Det er altså en enighet på feltet om at det L18 poengterer, er et viktig aspekt når man skal prate om kontroversielle tema. Skolen er et sted der alle elever skal kunne utvikle og ivareta sine (mangfoldige) kulturelle bakgrunner og posisjonaliteter på frie måter, for å kunne tre inn i verden som subjekter (jf. Biesta, 2014). Derfor er det viktig å ha vilkår som å «skille på sak og person», fordi dette gir likere betingelser for alle elevene til å kunne delta inn i samtalen.

4.1.5 Case: Joakim ytrer seg om hijab

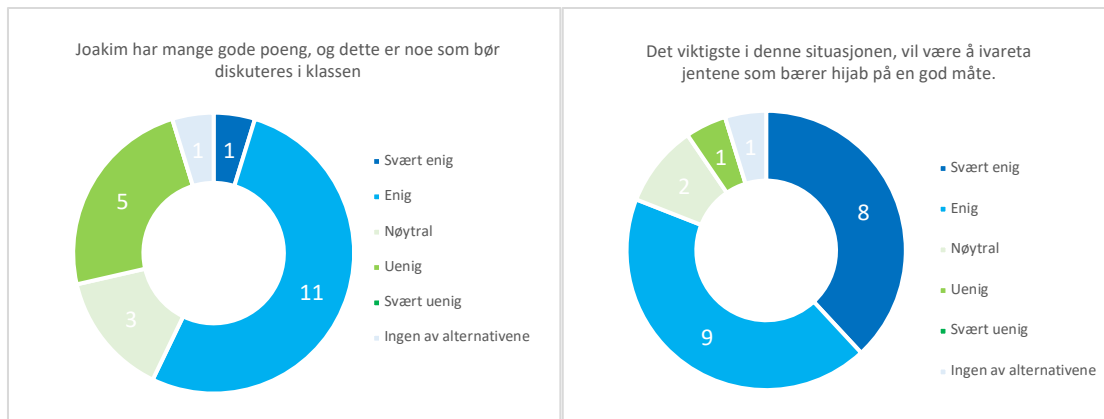
En av casene lærerne tok stilling til i spørreundersøkelsen, gikk ut på at «Joakim» ytrer seg om det kontroversielle temaet *hijab*, i en klasse hvor tre jenter bærer det religiøse plagget. Selve teksten lærerne fikk lese før de skulle krysse av i den Likert-skalaen var «Joakim i 6. klasse snakker høyt i klasserommet om at det burde være forbudt å gå med hijab i Norge. I klassen har du tre elever med hijab som alle ser brydd ut.» Figur 7, 8, 9 og 10 viser påstandene lærerne skulle svare på, samt tilhørende kakediagram som viser fordelingen av svar for hver påstand:



Figur 7, basert på svar fra 21 lærere for mellomtrinnet.



Figur 8, basert på svar fra 21 lærere for mellomtrinnet.



Figur 9, basert på svar fra 21 lærere for mellomtrinnet. Figur 10, basert på svar fra 21 lærere for mellomtrinnet.

Gjengangeren i svarene, er at flere lærere mener han bør få lov til å ytre seg om temaet. Det er mulig å se denne casen i sammenheng med å «skille sak og person» som er diskutert over. Man kan forstå det at majoriteten av respondentene har krysset av for at Joakim bør få ytre seg på denne måten, blant annet er fordi han uttrykker seg om det L18 kaller for en «generell observasjon fra samfunnet», og ikke direkte mot elevene som blir berørt. Joakim holder seg altså til saken når han ytrer at hijab bør være forbudt i Norge. Og selv om dette kan være et nært og sårt tema for jentene, er det likevel en tematikk som det har vært mye debatt rundt. Dette fordi hijab av noen mennesker blir sett på som et symbol på undertrykkelse og tvang, mens mange kvinner som bærer hijab opplever det som en grunnleggende frihet å få lov til å bære hijab uten andres innblanding, og selv forteller at de gjør det av egen fri vilje (Ali, 2022) Likeså er det nærliggende å anta at enkelte respondenter kunne svart annerledes dersom Joakim hadde rettet seg direkte mot jentene, og ikke mot en tendens i samfunnet.

Samtidig som det kan virke positivt at Joakim uttaler seg om sak og ikke person, er det en reell fare for at jentene kan føle seg krenket. L18 poengterer derfor at «Samtaler bør alltid ledes med tanke på å ivareta de som kan bli krenket», og sier med dette at selv om elever får lov til å ytre seg i klasserommet, så har man som lærer et ansvar for at de medelevene som kan bli berørt, blir godt ivaretatt. Dette poenget kan man også se igjen de øvrige respondentenes svar. Her er det en spenning i funnene, for selv om de fleste lærerne krysser av for at han bør få snakke ferdig og har rett til å uttrykke seg på denne måten, så kan man i figur 10 se at hele 17 av 21 lærere har svart at det viktigste vil være å ivareta jentene på en god måte. Utfra dette kan man forstå det som at lærerne prinsipielt sett er svært opptatt av (juridisk) ytringsfrihet, men at måten de forvalter dette i praksis, i stor grad er kontekstuell og handler om pedagogiske og relasjonelle hensyn. Dette kan ses opp mot svaret til L1, som

skriver at «elevene som blir krenket har også godt av å se at vi tar diskusjonen isteden for å hysje den ned.» Læreren påpeker her at det er best om de som kan bli krenket ser at slike ytringer blir utfordret. Det kan videre tenkes at læreren mener at dersom man ikke tar en slik diskusjon, får man ikke frem motargumentene som eksisterer. Dermed har elevene ikke noe grunnlag for å kunne forstå at det finnes andre argumenter rundt forskjellige temaer, enn innholdet i den ytringen som er kommet frem. Trysnes og Skjølberg (2022) påpeker at dersom man ikke utnytter det potensialet som finnes i klassen som et uenighetsfelleskap, og ikke følger opp slike ytringer elever kommer med, vil man gå glipp av unike læringsmuligheter for elevene. Å ikke ta slike ytringer på alvor og imøtegå dem, kan også ytterligere stigmatisere elevene som blir krenket, og bidra til en forsterkning av kulturelle skillelinjer i klassen (s. 66-67). Oppsummert så er lærerne opptatt av at Joakim har lov til å ytre seg på denne måten, samtidig som at man må ivareta jentene som bærer hijab. Det er rimelig å anta at lærerne mener dette gjøres best ved å utnytte potensialet som ligger i slike delte meninger. Denne tematikken kan kobles opp mot det Gressgård og Harlap (2014) beskriver som «Hot moments», som studien vil gå nærmere inn på i neste underkapittel.

4.1.6 Imøtegåelse av ytringer: «Hot moments» som mulighet for læring

Gressgård og Harlap (2014) beskriver «Hot moments» som spenninger som kan oppstå i klasserommet. Dette ved at en elev for eksempel kommer med en uttalelse om et sensitivt tema, ofte i form av ytringer som kobler mennesker til stereotypiske oppfatninger rundt etablerte sosiale skillelinjer. Eksempelvis etnisitet, rase og seksualitet. Noe som kan rokke ved elevs eller lærers følelser, på et plan som kan true med å forstyrre undervisningen (s. 24). Røthing (2019) trekker frem det samme begrepet i forbindelse med ubehagets pedagogikk, og hevder at det er et nyttig begrep ved at det gir et navn til handlinger som det tidligere har vært vanskelig å sette ord på, men som over tid kan bli en betydelig belastning. Selv om Røthing bruker begrepet til Gressgård og Harlap, trekker hun disse hendelsene frem som læringsmuligheter, heller enn forstyrrelser i undervisningen (2019, s. 47). For i ubehagets pedagogikk er tanken, at selv om det kan være ubehagelig for både elever og lærere å skulle diskutere slike tematikker i klasserommet, er det nettopp ved en slik provokasjon det kan skje læring. Dette fordi det er her det åpnes opp for å kunne skje en endring (Røthing, 2019, s. 45). Sagt på en annen måte, så handler læring om at det skjer en endring i selvforståelsen, og dette forutsetter en type forstyrrelse eller bevegelse. Dermed er emosjoner en ressurs for å skape læring, ikke noe som man skal unngå (Eriksen & Stein, 2021).

L7 fremmer også at lærere bør bruke læringsmuligheten som frembyr seg ved elevenes ytringer, ved at han skriver: «Dersom man som lærer lar elever uttrykke meninger som krenker andre, er det helt essensielt at den som "krenker" får tydelige og klare spørsmål om hvorfor han/hun mener det de gjør, oppfølgingsspørsmål fra lærer her altså. Dersom de krenkende uttalelsene hans/hennes får stått uimotsagte av lærer, bør man være ytterst varsom mot å tillate dem.» Det L7 sier er at dersom lærer åpner opp for at elevene kan ytre seg fritt, kan ikke disse ytringene gå «ubestridt», men de må følges opp av lærer. Muligens tenker L7 at dersom elevene skal få lov til å ytre seg om kontroversielle tema, er det en *betingelse* at ytringene blir møtt med spørsmål som utfordrer holdningen. Altså at det er en betingelse at lærer aktivt går inn for å bruke læringsmuligheten i «hot moments», møter begynnelsene og argumentere slik at skolens verdigrunnlag blir ivaretatt. Det er mulig å forstå det L7 skriver, som at hvis lærer av ulike årsaker ikke har tenkt til å imøtegå ytringen, er det bedre om elevene ikke får lov til å ytre seg. Dette heller enn at ytringen ikke blir tatt tak i. En lærer Stray og Sætra (2016) har intervjuet ved sin forskning, har sagt at hun ønsker å stille spørsmål i møte med elevenes meninger. Stray og Sætra hevder at denne måten å gå i dialog med elevene vil kunne «*skape tvil, undring og refleksjon der det tidligere kanskje har eksistert ureflekterte fordommer og skråsikkerhet*» (s. 288). Å stille spørsmål er altså en måte å briste ved fundamentet for meningen til eleven. Videre argumenterer de for at denne måten å imøtegå elevenes ytringer på, er pedagogisk ved at elevene ikke like lett kommer i forsvarsposisjon, slik som kan skje dersom man direkte går til angrep mot elevens ytring. Dette vil kanskje gjøre det lettere for elevene å kunne endre synspunktet sitt uten å ta skade på sin egen selvpresentasjon (Stray & Sætra, 2016, s. 288).

Altså kan det å imøtegå eleven med spørsmål minske den «emosjonelle byrden» det er å endre synspunkt (Iversen, 2014, s. 38). Igjen kan vi bruke svaret til L1: «[...] kommer en elev med rasistiske bemerkninger er det oftest (dog ikke absolutt alltid) bedre for alle at jeg forklarer hvorfor og hvordan det de sier er feil, enn å bare stoppe samtalen død.» L1 forteller at det er fordelaktig, både for den som krenker og for den som blir krenket, hvis læreren forklarer elevene hvorfor og på hvilken måter det de sier er feil, enn at eleven bare skal bli bedt om å «ikke si slikt.» Om eleven bare blir hysjet ned vil elevene ikke ha noe grunnlag for å forstå hvorfor ytringen ble stoppet. Det er rimelig å anta at L1 beskriver et «hot moment» slik det oppfattes i ubehagets pedagogikk, hvor slike situasjoner ses på som læringsmuligheter (Røthing, 2019, s. 47). Læreren ser ut til å dele forståelse med Røthing (2019) som mener at ubehag lærer og/eller elever opplever kan være en mulighet til å tenke kritisk rundt sine egne

oppfattelser, og praksis i undervisning. Og i likhet med L1 påpeker også Røthing at å umiddelbart forsøke å stoppe dette ubehaget, gjør at man mister en anledning til å øke elevenes forståelse omkring tematikken (s. 48). Svaret til L1 er også i tråd med opplæringens verdigrunnlag, som sier at elevene skal kunne «*forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige*» (Kunnskapsdepartementet, 2017d).

Svarene til L1 og L7 skiller seg fra hverandre, ved at L1 uttrykker et ønske om å imøtegå eleven med argumenter og alternative synspunkter, isteden for spørsmål. Vi kan også her dra linjer mellom et svar fra en av respondentene i forskningen til Stray og Sætra (2016). Læreren i Stray og Sætras studie påpeker at ikke-demokratiske meninger også må kunne ytres av elever, og at disse ytringene skal bli møtt med respekt av lærer. Men samtidig skal slike ytringer utfordres med argumentasjon, for å sette synspunktene på prøve gjennom «*kunnskap*» «*fakta*» og «*diskusjon*» (s. 288). Tanken er at ikke-demokratiske meninger ikke vil klare seg opp mot «*det som i en hebermasiansk term kalles det bedre argument, og at det bedre argument fører med seg en eiendommelig tvangløs tvang*» (Stray & Sætra, 2016, s. 288). Iversen (2014) fremmer noe lignende når han poengterer at det i et uenighetsfelleskap også må være plass til krenkende uttalelser. Han hevder at en lærer som ikke godtar slikte ytringer vil begrense mulighetene for å være uenig, samt opptre på en måte som kan tolkes som autoritær (s. 26). Slik sett kan det forstås som mer gunstig å se på krenkende uttalelser i et handlingsperspektiv, og dermed sette fokus på *hvordan* man skal møte disse. For som Iversen peker på er det høyst sannsynlig at det vil forekomme krenkende ytringer også i fremtiden (2014, s. 26). Det er rimelig å anta at L1 har hatt en lignende tanke som læreren i Stray og Sætras forskning og som Iversen i forhold til uenighetsfelleskapet. Læreren kan muligens ha forstått det slik at ved å stoppe samtalen død, vil ikke elevene ha noe grunnlag for å forstå hvorfor det de sa «*ikke var greit*», selv om ytringen strengt tatt kan ha vært helt i orden å ytre. Dermed får ikke eleven prøve ut synspunkter og tanker på en konstruktiv og reflektert måte i skolen, og blir derfor overlatt til venner, familie og sosiale medier for å danne seg en oppfatning om temaene (Papamichael et al., 2016, s. 7). Her mister læreren en mulighet til å få frem at det som regel er flere synspunkter rundt en sak, og at disse har ulik grad av legitimitet (Stray & Sætra, 2016, s. 281).

Når lærerne i denne studien har svart at det viktigste for dem er å ivareta elevene på en god måte, kan det å ikke bruke potensialet i «*hot moments*» problematiseres ytterligere ved at den

nye rapporten til Unicef (2022) viser at barn og unge ofte opplever at lærere ikke tar situasjoner der elever blir utsatt for krenkelser seriøst nok. Og tilsynelatende ikke bryr seg om at elevene blir utsatt for slike hendelser (s. 13). Elevene er ikke urimelige dersom de føler at en lærer som bare hysjer ned en situasjon, eller bare overser den, opplever situasjonen som at læreren «ikke bryr seg», selv om dette mest sannsynlig ikke stemmer. I tillegg, basert på egen empiri, kan det at noe «ikke er lov til å si» virke pirrende og spennende på elevene, som kan fristes til å ytre lignende synspunkter i fremtiden fordi det er et «tabu», og vil derfor kun fortsette. Slik sett kan det å hysje ned sårende og krenkende uttalelser forstås som en lite bærekraftig måte å håndtere disse ytringene på. Dersom lærer er interessert i å ivareta elever som kan bli støtt av ytringer, samt at elevene skal få en dypere forståelse og endre holdning mot en mer demokratisk retning, med respekt og toleranse, så er det viktig at læreren tar «hot moments» som dukker opp, til tross for at dette kan være svært ubehagelig. Lærerens rolle vil videre bli lagt frem i neste delkapittel.

4.2 Lærerens rolle i dialoger

Utdanningsdirektoratet skriver i 2021 om at det er lite som er så veldokumentert som at god klasseledelse er avgjørende i arbeidet for et trygt og godt klassemiljø. Meningen er at elevenes felleskap skal dannes gjennom aktiv innblanding og ledelse av voksne, og ansvaret for dette skal ikke overlates til elevene (Utdanningsdirektoratet 2021). I undervisning om kontroversielle tema, dreier dette seg særlig om lærerens rolle i dialog. Noe som vil komme frem i dette kapittel.

4.2.1 Relasjoner i klasserommet

Religiøs mangfold aktualiserer spenningen mellom det å forebygge krenkelser og å beskytte ytringsfrihet. Hva er lov til å mene i religionens navn? Hvordan påvirker dette relasjonene mellom elevene? L3, skriver at det i utgangspunktet bør være stor takhøyde i «[...] diskusjoner og refleksjoner om ulike tema, også kritiske spørsmål knyttet til religion.» Her sier læreren at det bør være mulig for elevene å kunne komme med sine meninger, tanker og undringer om ulike temaer, selv om temaene kan føles nærliggende og sensitive for enkelte elever. Hun eksemplifiserer dette ved å nevne religion som et av disse temaene. Ifølge Biesta (2014) er det at elevene får komme med ytringer, den faktoren som gjør dem til subjekter. At elevene skal få opptre som subjekter vil alltid innebære en viss risiko for at det lærer hadde planlagt at skulle bli lært, ikke oppnås. Derimot hevder han at dette er en risiko som er nødvendig å ta,

ettersom elevene må få lov til å komme med begynnelse, og bli møtt på disse, for å kunne tre inn i verden som subjekter (s. 47). L3 bruker begrepet «i utgangspunktet» når hun sier det bør være stor takhøyde for ytringene til elevene. Det er rimelig å anta at selv om lærer mener ytringsfriheten er viktig, er den ikke absolutt eller et slags fastsatt prinsipp. Dette stemmer overens med svarene på påstanden i figur 1, som tidligere er diskutert.

Videre skriver L3 at ytringsfrihet og kritiske spørsmål i klasserommet på den andre siden «[...] forutsetter en god relasjon mellom lærer-elev og et trygt klassemiljø.» Læreren sier her at for at elevene skal få ytre seg og være kritiske, er det en forutsetning at læreren kjenner elevene godt og at de er har et godt miljø seg imellom. Det er mulig å forstå L3 sitt svar, som at hun tenker en god relasjon mellom lærer og elev, samt et trygt klassemiljø, er *betingelser* for at elevene skal kunne ytre seg tilnærmet fritt i klasserommet. L7 hadde et lignende svar som L3, og skriver: «for at disse temaene (kontroversielle tema) skal kunne diskuteres i et klasserom, er det helt avgjørende at klassen er trygge på hverandre og at ikke minst læreren kjenner klassen svært godt.» Begge trekker altså frem god lærer-elev relasjon og et trygt klassemiljø som betingelser for at man skal kunne diskutere kontroversielle tema som kan krenke medelever. Det er rimelig å anta at lærerne tenker at om man ikke kjenner elevene, eller elevene ikke kjenner hverandre, godt nok. Vil dette ikke være et miljø hvor man kan ha gode diskusjoner hvor det kan oppstå læring.

Gode relasjoner og et trygt klassemiljø er også to av hovedfunnene til Sætra (2021a), i hans forskning på hva som kjennetegnet gode diskusjoner rundt kontroversielle tema. I studien har han intervjuet både elever og lærere, som påpeker at det er viktig å kjenne hverandre, og å føle seg såpass trygge på hverandre at man kan uttrykke at man er uenig i det andre sier (s. 351a). En lærer fra Sætras studie påpeker at elevene bør kunne ha ulike meninger og synspunkter om noe i timen, men så gå ut i friminuttet og være venner. I tillegg til at dette er viktig for å ha det godt med hverandre i klassen, vil det også øke kvaliteten på elevenes læring (2021, s. 351a). Utdanningsdirektoratet skriver i en artikkel på sine hjemmesider at «*utvikling av gode relasjoner til alle elever og emosjonell støtte i læringsarbeidet gjør at klimaet i klassen blir trygt*» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Slik sett er lærer-elev relasjon og et trygt klassemiljø to faktorer som henger sammen, er avhengige av hverandre, og ifølge svarene til L3 og L7 to faktorer som er med på å muliggjøre realisering av ytringsfrihet i klasserommet, og slik sett elevenes subjektivering.

En god lærer-elev relasjon og et trygt klassemiljø er to faktorer som går igjen i flere av svarene i denne studien. L19 skriver at «ein må alltid kjenne elevane og elevgrupper godt når ein snakkar om kontroversielle tema.» I likhet med L3 og L7, begynner L19 med å nevne en god lærer-elev relasjon, men skriver i tillegg at lærer bør ha kjennskap til «elevgrupper». Det er nærliggende å tenke at hun her sikter til gruppedynamikker i klassen. Det kan forstås som at L19 mener det ikke holder at lærer har en god relasjon mellom seg og elevene i klassen, samt at elevene tilsynelatende går overens. Læreren må også være klar over hvilke klikker og maktrelasjoner som befinner seg i rommet. Blant annet kan det være enkeltelever som har så mye makt i klassen, at dersom denne eleven kommer med kontroversielle ytringer så er det ikke medelever som tør å si imot. Slike personer kan ha en definisjonsmakt i klasserommet. Stray og Sætra (2016) hevder at dersom enkelte elever har makt til å vanskeliggjøre andres deltagelse, eller umyndiggjøre medelever ved å bryte reglene for saklig meningsutveksling, for eksempel ved å ikke respektere motparten, vil dialogen miste det demokratiserende potensialet den kunne hatt. Dette fordi elevene ikke lenger vil kunne ytre seg på tilsvarende og rettferdig grunnlag (s. 287). Utdanningsdirektoratet trekker frem elevgruppers betydning for ytringsfriheten i klasserommet, på sine hjemmesider:

Gruppedynamikk, hierarkier og klikkdannelser i en klasse kan spille en viktig rolle i saker der elever ikke har det trygt og godt på skolen. Det er helt normalt at det er grupperinger og vennegjenger i en klasse. Noen ganger kan grupperingene i klassen bli ekstra sterke og rigide, og grensene mellom gruppene kan oppleves vanskelige å krysse. Når det er strenge grenseoppganger, kan det bli en sterk «vi versus dem»-dynamikk, og opplevelser av ulikhet mellom gruppene kan bli forsterket. Når det blir svært viktig for elever å vise at de er ulike de andre, kan veien være kort til nedsettende oppførsel, forakt og mangel på empati ovenfor «de andre». (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I likhet med L18 sitt svar, viser tekstutdraget fra Utdanningsdirektoratet at slike klikkdannelser vil kunne være problematisk for at elevene skal ha et trygt klassemiljø. Dersom et trygt klassemiljø er en betingelse for ytringsfriheten i klasserommet, vil slike hierarkier være et problem for at ytringsfriheten skal realiseres. Derfor er det viktig at lærer har kunnskap om hvordan man kjenner igjen slike grupperinger og tar dem på alvor (Utdanningsdirektoratet, 2021).

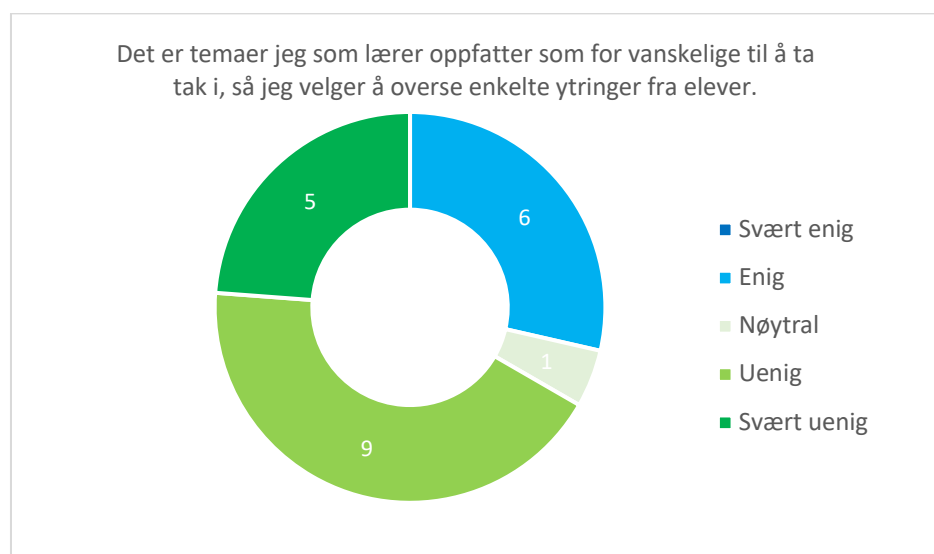
Utdanningsdirektoratet skriver også på sine hjemmesider at en kollektiv «vi-følelse» imellom elever og på skolen, er avgjørende for å «*utvikle og opprettholde et trygt og godt miljø uten krenkelseser*» (2021). De fortsetter med å påpeke at skolen bevisst må arbeide med å skape felleskap mellom elever på tvers av vennegrupperinger. Elever indentifiserer seg oftest med de som de opplever som like som seg selv, noe som oftere er mindre grupper enn hele klassen. Innenfor en gruppering er det ofte at de også definerer seg som en motsetning til de som er utenfor «gruppen», og føler ikke den samme solidariteten med de som ikke er inkludert. Derfor kan arbeidet med å skape et felleskap innad i klassen være en krevende jobb (Utdanningsdirektoratet, 2021). Samtidig argumenterer Iversen (2014) for at felleskap, slik som i et klasserom, ikke er et felleskap fordi vi har de samme verdiene, men derimot at det er *vi* som diskuterer synspunktene våre i sammen (s.11). Det er *vi* som må samhandle med hverandre. Sagt på en annen måte så er medborgerskapet politisk forankret, heller enn kulturelt. Derfor trenger ikke vi å være kulturelt like, men vi bør være enige om noen spilleregler og alles grunnleggende rettigheter. Stray og Sætra (2016) skriver at «*I de siste tiårene har aktualiteten av det å kunne snakke sammen, ta andres perspektiv, argumentere og diskutere blitt forsterket ved at dagens klasserom i større grad enn tidligere består av elever fra ulike kulturer, religioner og nasjonaliteter*» (s. 280). Altså gjør det stadig økende mangfoldet det mer og mer viktig at vi lærer å kunne forstå den som ikke tenker likt som meg selv, å håndtere ambivalens og uenighet, og at vi noen ganger ikke kan bli enige. Det er derfor viktig at lærer her er sitt ansvar bevisst. Gode lærer-elev relasjoner, trygt klasse miljø og avdekning av gruppedynamikker er ikke noe som skjer av seg selv uten at lærer er bevisst og aktivt arbeider for dette.

4.2.2 De gode intensjoners risiko

Til nå har analysen i svært stor grad tematisert at mesteparten av respondentene svarer at det er viktigere at elevene får ytre seg, enn at de skal skjermes fra krenkelseser (se figur 1 og 2). Derimot er det ikke alle lærerne som er enig i dette. L10 er en respondent som skiller seg ut fra de øvrige svarene i denne studien, ved at hun skriver: «jeg styrer nok unna kontroversielle temaer for å ivareta trivselen og tryggheten til alle elevene i klassen.» Læreren sier her at hun velger å ikke ta opp kontroversielle tema, for å ikke risikere at elever kan bli lei seg eller krenket. Det er rimelig å anta at L10 har en oppfattelse om at det ikke er mulig å ha ytringsfrihet i klasserommet, og samtidig ivareta alle elevene. Indirekte er det nærliggende å anta at lærer ser på det som fordelaktig å slå ned på ytringer som kan være sårende, heller enn å spille videre på dem ved en dialog med eleven. En slik tankegang kan tolkes som å være i

tråd med LK20 hvor det står at «ingen elever skal utsettes for diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2017e).

I lys av Zembylas (2015) kan man kanskje si at læreren har misforstått hva trygghet er, nemlig som et fravær av ubehag (s. 165). L10 er en av seks respondenter som har krysset av for at de i enig i påstanden: «Det er temaer jeg som lærer oppfatter som for vanskelige til å ta tak i, så jeg velger å overse enkelte ytringer fra elever» (se figur 11, neste side). Dermed kan det være velbegrunnet å tro at L10 opplever det som ubehagelig å skulle stå i situasjoner hvor elever uttaler seg om kontroversielle tema. Svaret hennes kan slikt sett ses i sammenheng med ubehagets pedagogikk, og lærerne Røthing (2019) forteller om, som opplever et ubehag ved at elevene ytrer seg på en negativ måte ovenfor tematikker knyttet til visse menneskegrupper, og dermed ønsker å «flykte» fra ubehaget (s. 42). Ifølge Røthing ønsker disse å danne det Iversen kaller for et «enighetsfelleskap», som vil si at man istedenfor å utforske uenigheter og risikere en konflikt, heller ønsker å sette fokus på områder som alle elevene kan være enige i (Iversen 2012, sitert i Røthing, 2019, s. 42). Noe som nok er gjort i aller beste mening.



Figur 11, basert på svar fra 21 lærere for mellomtrinnet.

Det er mulig at L10 skriver det hun gjør fordi hun tolker opplæringsloven paragraf 9A, som at enhver forekomst må stoppes øyeblikkelig. Likevel er det rimelig å anta at læreren har et ønske om å unngå eller dempe eventuelle konflikter, ved å unngå kontroversielle tema. Denne måten å tenke på kan ses i sammenheng med Trysnes og Skjølberg (2022) sitt begrep «konfliktvegryeren», som de omtaler som en av flere strategier lærere bruker i møte med ekstreme ytringer. Strategien går ut på at lærer blant annet unngår å ta ubehagelige

diskusjoner i klasserommet, samt at vedkommende overser eller toner ned ytringer (s. 60). Lærerne i Trysnes og Skjølbergs studie begrunner denne måten å handle på med at de ikke ønsker at situasjonen skal eskalere, eller at det skal oppstå en type smitteeffekt eller konflikt (2022, s. 61). L10 sitt svar kan også ses i sammenheng med det den samme studien kaller «den forståelsesfulle». Den forståelsesfulle læreren ser på elevenes ytringer som en reaksjon på at de har det vanskelig. Det er ikke et ukjent uttrykk at «det finnes ikke vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig». Slikt sett setter læreren, som følger den forståelsesfulle strategien, eleven inn i en offerrolle og vil forsøke å forstå ytringen på bakgrunn av elevens bakgrunn, og prater gjerne heller med eleven på tomannshånd, enn i plenum i klasserommet (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 64). Det som er problematisk ved disse strategiene er at elevene mister muligheten til å få en dypere forståelse av det kontroversielle temaet de har ytret seg om, og fratras muligheten til å opptre som subjekter i klasserommet. I tillegg vil elevene, som ble såret eller krenket av ytringen, kunne oppfatte denne avfeiringen som at lærer ikke bryr seg eller tar slike ytringer alvorlig (Unicef, 2022, s. 13).

L10 legger til at hun er lærer for 5. trinn, og skriver videre at hun ikke opplever kontroversielle tema som noe som tematiseres på barneskolen, men at dette muligens kan bli mer aktuelt når elevene kommer i ungdomsskole alder. Dette synet ser vi igjen i forskningen på feltet, da denne som regel baserer seg på ungdomsskolen eller eldre klassetrinn, og i veldig liten grad omhandler mellomtrinnet (Eriksen, 2021, s. 8). Samtidig kan dataen i denne undersøkelsen tyde på at ytringsfrihet og kontroversielle temaer også er viktige temaer for de eldste trinnene på barneskolen. For eksempel skriver L7 i sitt tekstfelt at «viktige spørsmål stilles her», noe som, sammen med majoriteten av svarene på undersøkelsen, kan forstås som at studien tar opp aktuelle og relevante spørsmål. Altså at demokratididaktikk og kontroversielle tema er aktuelle allerede fra barneskolen av. Det mulig at L7 er lærer for et eldre trinn enn det L10 er, og at dette kan være en mulig forklaring på de forskjellige oppfatningene om ytringsfrihet og kontroversielle temaers plass i barneskolen. Dersom dette likevel ikke skulle være tilfellet, tilsier egen empiri fra praksis, jobb og prat med kollegaer, at variasjonen fra klasse til klasse vil være betydelig når det gjelder modenhet hos elevene. Samtidig så angår mange kontroversielle temaer barn, ved at også yngre barn opplever rasisme, overgrep, sosial kontroll eller lignende. Vitenskapen viser dessuten at desto tidligere de voksne prater med barn og unge om for eksempel rasisme, desto mer forberedt er de til å forstå seg på og håndtere rasisme (Unicef, 2022, s. 20). Det er tenkelig at dette kanskje kan generaliseres til å også gjelde andre kontroversielle tema. I den tidligere nevnte rapporten fra

Unicef kommer det dessuten frem at elevene selv i stor grad mener at slike temaer ikke bør ventes med til ungdomsskolen eller videregående (Unicef, 2022, s. 13).

Det bør også nevnes at begrepsforvirring er en mulig forklaring på at L10 svarer såpass ulikt som de andre respondentene. Med andre ord kan det godt være at L10 i sin praksis tar tak i og imøtegår kontroversielle temaer, men at hun ikke er klar over at det er nettopp dette hun gjør. Likevel er det vanskelig å ikke knytte det L10 skriver til det Paulo Freire (1970/1999) kaller for «bank»-oppfatningen av undervisning. I denne oppfatningen av undervisning gir læreren elevene kunnskap i form av «innskudd», som de får lov til å «*motta, registrere og oppbevare*» (s. 55). I bank-oppfatningen av undervisning er læreren å forstå som «den som vet» og elevene som «de uvitende». Freire hevder at jo mer elevenes aktivitet begrenser seg til å innkassere kunnskap som blir gitt dem, jo mindre utvikles deres kritiske bevissthet. Elevene plasseres i en passiv rolle, og vil hyppigere ha tilbøyeligheter til å tilpasse seg tilværelsen uten spørsmål, og inkorporere ufullstendig syn på virkeligheten, slik læreren har lagt ned i dem. Videre peker Freire på at bank-undervisning bryter ned elevenes evne til å skape, og bygger opp om godtroenhet (1970/1999, s. 55). Noe som er i direkte motsetning til formålsparagrafen i opplæringsloven, som sier at elevene skal få utfolde sin skaperglede og utforskertrang, samt lære å tenke kritisk (Opplæringslova, 1998, §1-1). Slik sett kan det forstås som at det ikke bare er store fordeler ved å la elevene ytre seg, dette være seg for deres subjektivering og læring, men det er også en plikt lærerne har. Videre skal vi se på hvilke tanker og erfaringer lærere har om å møte kontroversielle utsagn fra elever.

4.2.3 Ytringsfrihet for et godt læringsmiljø

Røthing (2019) påpeker at å umiddelbart forsøke å stoppe det ubehaget som kan komme av å diskutere kontroversielle tema, gjør at man mister en anledning til å øke elevenes forståelser omkring komplekse situasjoner (s. 48). Å øke elevens forståelse er også noe L1 påpeker, når hun skriver at dersom elevene skal få ytre seg om holdninger som kan krenke medelever, forutsetter dette at «eleven med de krenkende ytringene (skal kunne) lære av hendelsen.» Her sier respondenten at dersom slike ytringer skal tillates i klasserommet, så er det fordi det er en læringsmulighet. Altså vil man kunne sette det at eleven skal lære noe som en betingelse for at den skal få lov til å ytre seg. Lærer tenker muligens at eleven, og eventuelt medelever, kan lære at det de sier er kontroversielt og at det er andre synspunkter omkring tematikken. Man kan se dette i sammen med det L9 skriver: «kommer ikke holdningene ut i lyset får man heller ikke jobbe med dem.» L9 sier her at det er først når eleven har fått delt meningen sin at man

kan ta fatt på arbeidet med å imøtegå og nyansere den. Kommer ikke synspunktene til eleven ut i sagte ord, så har man heller ikke noe utgangspunkt for å kunne jobbe med dem. Det er rimelig å tro at læreren mener at hvis ikke elevene ytrer tankene, så vil de ikke opphøre å eksistere. Men hvis meningene derimot kommer ut, kan eleven bli utfordret og prøvd på holdbarheten til synspunktet. Biesta (2014) sier noe om den samme tematikken: «[...] *det er først når man har en forestilling om en ting, at man er i stand til å «respondere på tingen i lys av dens plassering i et overordnet handlingsskjema»»* (s. 53). Han sier dette som et motargument til en forståelse om at en opphoping av sanseintrykk som til slutt skal bli til ideer, er den eneste måten man lærer på (Biesta, 2014, s. 53).

L1 skriver videre at «De kan både lære at deler av eller hele ytringen deres er feilinformert, og de kan kanskje lære at de egentlig mente noe annet, men klarte ikke å uttrykke seg på en god måte.» Læreren sier at det ikke nødvendigvis er slik at eleven forstår innholdet i det den ytrer. Kanskje er dette noe de har sett på internett, misforstått eller hørt av venner og familie, uten at de egentlig forstår betydningen av det de sier. Det kan også være at de har ment en ting, men så har det kommet feil ut og blitt oppfattet som noe helt annet. Sannsynligheten er også til stede for at eleven kun har hermet etter noe han eller hun tidligere har hørt eller sett. Dette er i tråd med det Line Wittek (2014) skriver om sosiokulturelt perspektiv. Her legger hun ut om at barns handlinger kan være ren imitasjon, men at handlingen kontinuerlig gis mening i samhandling med omgivelsene. Dette fordi omgivelsene forholder seg til meningene som at de er meningsbærende. I et sosiokulturelt perspektiv vil eleven altså lære betydningene av synspunkter og ytringer de har tilegnet seg, først etter at de har ytret dem. Wittek understreker derfor her viktigheten av at det tilrettelegges for elevenes deltagelse inn i pedagogiske prosesser (s. 138). Slik sett kan man tenke seg problemene med å ignorere eller å ikke imøtegå elevens ytringer, da disse ikke vil gis annen mening enn at «dette er noe læreren ikke ønsker å høre», og elevene vil på denne måten ikke sitte igjen med noe læringsutbytte. Igjen kan man trekke frem skolens unike posisjon som et sted å øve seg på ytringsfriheten, og slikt et trygt sted å komme med ytringer som ikke er forenlige med demokratiske verdier. Rapporten til Unicef (2022) hevder dessuten at det er en misforståelse at å overse og unngå temaer er noe som beskytter elevene. Derimot vil det å diskutere og samtale om kontroversielle tema hjelpe elevene til å imøtegå forskjeller med en forståelse og respekt for den andres annerledeshet (s. 20). Det L1 og L9 påpeker, er viktigheten av at elevenes ytringer imøtegås av lærer. Lærerne bør ikke stoppe diskusjonen død, men ta elevene på alvor og møte de begynnelsene de kommer med. Dette fordi det ligger et læringspotensial i slike

begynnelser, samt at det kan hjelpe elevene til å forstå og respektere dem som er annerledes enn dem selv, og få bukt med fordommer og feilinformasjon han eller hun har tilegnet seg.

L3 skriver at «det å stille seg undrende og tørre snakke om det som engasjerer er avgjørende i et godt læringsmiljø.» Her trekker L3 frem det at det er mye læring som kan komme ut av en meningsutveksling som baserer seg på elevenes egne interesser. Når elevene selv har kommet med en «begynnelse» er dette noe som er aktuelt og interessant for dem, altså er motivasjonen til å lære allerede til stede. Stray og Sætra (2016) hevder at når elevene tar opp et tema eller stiller spørsmål, har læreren en forpliktelse til å gi et svar på begynnelsene, slik at elevene skal kunne tre inn i rollen som demokratiske subjekter. Dette være seg å gi et faglig begrunnet svar, slik L1 skriver, eller å åpne opp for videre dialog (s. 291) slik som L9 ville ved å stille oppfølgingsspørsmål. En ekstra fordel med at elevene blir møtt på begynnelsene sine, er at sjansen blir større for at de finner på å gjøre det samme ved en senere anledning (Stray & Sætra, 2016, s. 291). Hvis elevene derimot vet at det de sier kun blir hysjet ned og oversett, vil de mest sannsynlig slutte å komme med begynnelsene sine. Dette vil føre til at læreren mister muligheten til å kunne jobbe med misforståelser, feilinformasjon eller ekstreme holdninger hos elever.

«Å ha et læringsmiljø som er av en slik kvalitet at vi kan ha diskusjoner med kontroversielle meninger er viktig. Viktig å lære elevene at en kan ha en arena for gode diskusjoner for å utdype ulike meninger [...]» skriver L11. Det læreren her sier er at det er viktig at det er tilrettelagt for at klasserommet skal kunne være en arena hvor elevene kan dele meningene sine, også de som er kontroversielle. Det er nærliggende å anta at L11 ved å skrive at det «viktig å lære elevene at en kan ha en arena for gode diskusjoner», sikter til at hun ønsker at elevene skal lære seg at det finnes fredelige måter å løse uenigheter på. Noe som overordnet del av læreplanen peker på at elevene skal lære i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Slik sett vil det være viktig for elevenes læringsmiljø at de føler at de har en stemme i klasserommet og at de kan bidra inn i diskusjonen. Trysnes og Skjølberg trekker frem Zembylas (2019), som poengterer aktualiteten av diskusjoner og at ingen skal knebles fra å kunne delta, men at det bør legges til rette for en fri, men samtidig respektfull dialog i klasserommene (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 56). Som tidligere nevnt er det sannsynlig at en elev som aldri får slippe til med meningene sine, etter hvert vil slutte å ytre dem. Stray og Sætra (2016) trekker frem noe av det samme, når de poengterer at om man ønsker en dialog i klasserommet som er inkluderende og demokratisk stimulerende, så er det fundamentalt at det

er åpent for et meningsmangfold. At det er «lov» å endre synspunkter, samt at elevenes begynnelse blir møtt av lærer (s. 293). Viktigheten av at elevene skal føle seg inkludert kan man finne blant annet i en artikkel på utdanningsdirektoratets sine hjemmesider hvor det står: «Å oppleve fellesskap og føle seg inkludert er et grunnleggende behov, og viktig for barn og unges utvikling, læring og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Slik sett vil å imøtegå elevenes begynnelse være viktig for at elevene føler seg som en del av fellesskapet i klassen, og er svært aktuelt for å stimulere til læring og utvikling, så vel som trivsel.

Selv om lærerne poengterer at det er viktig med meningsutveksling og at elevene får lov til å ytre seg i klasserommet, trekker L7 frem at «Direkte personlig sjikanering skal aldri tolereres.» Det respondenten sier, er at personlig sjikanering er en form for ytring som ikke vil være akseptabel under noen omstendigheter, og dermed ikke faller inn under ytringsfriheten. Som tidligere nevnt skriver Stray og Sætra (2016) at det må være plass til ikke-demokratiske meninger i et samfunn. Dette fordi ikke-demokratiske ytringer også hører hjemme i et demokrati, samtidig som de ikke nødvendigvis vil stenge handlingsrommet for medelever (s. 287). Derimot bidrar ofte sjikane, på samme linje som hets og hatretorikk, til å stenge andres handlingsrom i dialoger (Iversen, 2014, s. 75). og Iversen (2014) skriver at hets og sjikane kan virke på en måte som fører til dårligere og mindre kreativitet i klasserommet. Han poengterer at det her er viktig at elevene har en autoritetsperson (lærer) i klasserommet, som kan sørge for at slike ytringer blir tatt hånd om. Samtidig poengter han at læreren ikke må bli en rettesnor som elevene aktivt søker å rette seg inn etter, da dette vil kunne virke hemmende på kreativiteten i klasserommet (s. 108), og sånn sett elevenes subjektiveringsprosess. I lys av dette er det rimelig å anta at lærer fremmer at personlig sjikane ikke skal tolereres fordi det virker udemokratisk, på den måten at det vanskeliggjør medelevers deltagelse og kreativitet. Læreren er også forpliktet til å gripe inn ovenfor slike ytringer, fordi det i opplæringsloven står at opplæringen skal fremme demokrati, mens personlig sjikane vil kunne virke udemokratisk på andre. Svaret til L7 om personlig sjikane, kan ses i sammenheng med L18 sitt svar om at det er forskjell på om elevenes ytringer handler om en tendens ifra samfunnet, eller om den er mer direkte rettet mot en medelev. Altså om ytringen er direkte knyttet til en elev eller om den omhandler en sak. Personlig sjikane vil dessuten mangle en rekke av de betingelsene lærerne i denne studien har listet opp som vilkår for at elevene skal kunne ytre seg tilnærmet fritt i klasserommet. For eksempel vil ikke personlig sjikane innebære respekt for den du diskuterer med, det vil virke fortærende på et trygt klassemiljø og skiller ikke mellom sak og person. Derfor er det tenkelig at de samme tankene om å «møte begynnelse»

til elevene ikke vil være gjeldene ved personlig sjikane, og at disse vil kunne gå under Rawls begrep om uholdbare doktriner (Stray & Sætra, 2016, s. 281).

5 Avsluttende diskusjon og studiens implikasjoner for praksis.

I dette masterprosjektet har jeg forsket på læreres forståelser av forholdet mellom ytringsfrihet, spesielt rundt kontroversielle tema, og retten til skjerming mot krenkelser, på mellomtrinnet. Studien har hatt som hensikt å få innsikt i hvordan lærere håndterer kontroversielle temaer på en måte som sikrer subjektivering av elevene, og samtidig tar vare på elevene som kan bli krenket.

Hvordan opplever lærere på mellomtrinnet vektingen av elevers rett til ytringsfrihet i klasserommet, opp mot elevers rett til å ikke bli krenket eller diskriminert?

Problemstillingen ble operasjonalisert gjennom forskningsspørsmålene:

- 1. I hvilken grad opplever lærere at det er mulig ha å ytringsfrihet i klasserommet og samtidig ivareta alle elevene?*
- 2. Hvilke tanker og erfaringer har lærere om å møte kontroversielle utsagn fra elever?*

5.1 Betingelser for ytringsfrihet

Datamaterialet som er samlet inn til denne studien viser tydelig at majoriteten av lærerne prinsipielt sett, setter ytringsfriheten høyere enn skjerming mot krenkelser. Likevel setter tilsynelatende ikke lærerne ytringsfrihet høyere enn skjerming mot krenkelser, som et prinsipp i seg selv. Derimot peker de på en rekke betingelser for at elevene skal kunne ytre seg om temaer som kan være sårbare for medelever. Dette kan forstås som at lærerne i tillegg til å prioritere ytringsfriheten, på samme tid er svært opptatt av å ivareta elevene, samt at de mener at ytringsfriheten i skolen bør være kontekstuell og rasjonell. Betingelsene de 21 lærerne i studien har satt opp for at elevene skal kunne ytre seg i klasserommet er:

1. Det må være en god lærer-elev relasjon
2. Det må være et trygt klassemiljø
3. Lærer må har kjennskap til elevgrupper
4. Eleven ytrer seg respektfullt og saklig
5. Eleven skiller sak og person

6. Lærer imøtegår elevenes ytringer
7. Elevene kan lære noe av ytringene
8. Elevene som kan bli krenket må ivaretas

Betingelse 1, 2 og 3 kan samlet sett, sees på som rammer som bør være på plass, for at elever kan ytre seg. Det er viktig at lærer kjenner elevene og har opparbeidet seg en god relasjon til dem, samt at klassemiljøet oppleves som trygt. I tillegg er det viktig at elevene føler felleskap og at de blir ivaretatt. Læreren må også være klar over hvilke grupperinger som eksisterer i klassen og hvilke elever som har mer makt i klasserommet enn andre. Dette for å kunne sikre at elevene har like betingelser for deltagelse. Betingelse 4 og 5 omhandler hvordan eleven bør opptre for å få lov til å ytre seg. Her påpeker respondentene at elevene må ytre seg respektfullt og saklig, samt at det som ytres bør omhandle tendenser i samfunnet heller enn enkeltpersoner. På denne måten kan man diskutere kontroversielle temaer, uten at stereotypiske egenskaper blir tillagt de som kan tenkes å bli truffet av ytringen. I tillegg henger betingelse 4 og 5 nært sammen med at personlig sjikane ikke skal tolereres i skolen. Til slutt omhandler betingelse 6, 7 og 8 i hovedsak lærerens aktive rolle og oppgave i det ytringen er et faktum. Lærerne har påpekt at når en elev ytrer seg er det fordelaktig å imøtegå ytringene til elevene med spørsmål og argumentasjon, heller enn å ignorere eller å stilne eleven. Dette begrunner studiens lærere med at er fordi elevene på den måten kan lære at ytringene er feilinformert eller lite reflekterte, og de kan få klarnet opp i misforståelser. Samt at dette vil vise eleven som kan bli såret at læreren tar slike ytringer på alvor. Det viser også elevene at det er flere sider av en sak. Til sammen er det mulig å si at disse betingelsene også vitner om at studiens lærere i svært stor grad er opptatt å ivareta elevene som står i fare for å bli krenket. Dette har flertallet også krysset av for ved direkte spørsmål (se figur 10).

5.2 Trygt klasserom med ytringsfrihet?

God lærer-elev relasjon og et trygt klassemiljø er de to betingelsene som hyppigst dukker opp i datamaterialet. Det kan derfor forstås som det lærerne mener har høyest betydning for om elevene skal kunne ytre seg om temaer som kan være sensitive for andre. På den andre siden kan det at disse betingelsene er mest nevnt, heller si mer om at det er en bredere enighet blant lærerne om at disse faktorene spiller en vesentlig rolle. Derimot er det nærliggende, basert på teori og lærernes omtalinger rundt temaet, å forstå det som at dette er to fundamentale betingelser.

En annen betingelse, som er nært beslektet til de to foreliggende, men likevel nevner noe nytt, er at læreren trenger å ha god innsikt i elevenes bakgrunner. Dette handler også om posisjonalitet i forhold til maktstrukturer, altså hvilke elever som sitter med mer eller mindre makt enn andre. Ut fra analysen kan vi se at dette er vesentlig for å sikre at alle elevene kan ytre seg på like premisser. Dersom det ikke er like premisser for alle elevene til å delta i diskusjoner, og komme med sine tanker og synspunkter, så vil det demokratiske aspektet ved dialogen forsvinne. Et asymmetrisk maktforhold vil dessuten kunne kobles opp mot den mye brukte mobbedefinisjonen, som blant annet har dette som et av kriteriene for at handlinger skal defineres som mobbing (Eriksen & Lyng, 2018). Riktig forstått kan man anta at det er viktig å ha kunnskap om elevgrupper og maktforhold i klassen, i forbindelse med at elever ytrer seg om tema som kan være krenkende for medelever. Dette fordi det vil kunne være med å avdekke eventuell mobbing. Derimot vil ikke det at en elev har et asymmetrisk forhold til de som kan bli berørt av ytringene si at dette er mobbing. Likevel er det ikke vanskelig å se for seg at en populær elevs ytringer vil kunne oppleves som mer definerende, krenkende og sårende, enn dersom en annen mindre markant elev skulle komme med den samme ytringen. Spesielt vil elever i minoritetsposisjoner kunne være utsatt her, dette være seg for eksempel elever med innvandrerbakgrunn, eller som tilhører en religiøs eller seksuell minoritet. Sett i sammenheng med studiens andre svar om at lærer bør imøtegå ytringene til elevene, er det rimelig å anta at dette vil være spesielt aktuelt i tilfeller hvor elever med definisjonsmakt ytrer seg. Man kan knytte dette til Biesta (2014), og hans poeng om at å «kaste seg ut i det» og ytre seg, altså komme med begynnelse, er avgjørende for læring. Dermed må det tilrettelegges for at også sosialt svakerestilte elever, kan få ytre seg på like premisser. Slik at de ikke møter uforholdsmessige store barrierer, som står i veien for deres læring.

Respondentene ser også ut til å vektlegge respekt og saklighet som betingelser for at elevene skal kunne ytre seg i klasserommet. Disse to faktorene henger sammen ved at det er rimelig å anta at å respektere den man direkte eller indirekte uttaler seg om, vil innebære at man forholder seg saklig til tematikken man snakker om. I tillegg vil det å forholde seg saklig til tematikken, være betinget av at man opptrer respektfullt ovenfor den som kan bli krenket av det man ytrer. Om elevene derimot opptrer usaklig eller respektløst ovenfor hverandre, er dette noe som kan virke udemokratisk og stenge for andres mulighet til å delta i samtalen. Som tidligere nevnt er det en viktig demokratisk forutsetning at alle har de samme premissene for å kunne delta i «samfunnet», og respektløshet og usaklighet vil kunne vanskeliggjøre

dette. Likevel vil det å ytre seg ikke-demokratisk ikke alltid være tilsvarende å stenge for andres handlingsrom, men kan derimot virke stimulerende på andres deltagelse. Denne dobbeltheten kan tyde på at ytringsfriheten i klasserommet ikke bør settes som et fast prinsipp man baserer seg på, men som noe rasjonelt og kontekstuel. Dette kan kobles opp mot elevgrupper og maktrelasjoner i klasserommet, fordi det er nærliggende å på den ene siden anta at dersom en elev med mye makt i klassen ytrer seg på en ikke-demokratisk måte ovenfor en svakerestilt medelev, så vil dette kunne ta vekk elevens mulighet til deltagelse. Og på den andre siden at dersom en slik hendelse foregår mellom to likestilte elever, vil det være mindre sannsynlig at den berørte eleven blir fratatt sin mulighet til å ta del i dialogen. Der er også mulig at medelever stimuleres til å ville ta del inn i samtalen på vegne av en svakerestilt klassekamerat. Uansett vil lærerens relasjonelle og pedagogiske klokskap i klasserommet være særdeles viktig for å ivare ta alle elevene.

Lærerne nevner også det å skulle skille sak og person. De påpeker at det å ytre seg om en *sak* bør være i orden, selv om det kan være sårbar tematikk for medelever. Som nevnt tidligere vil personlig sjikane kunne snevre inn handlingsrommet for medelever. Slik sett kan det å uttale seg i forhold til sak, heller enn å uttale seg om egenskaper ved en person, gjøre det mulig for elever å komme med sine oppfatninger, tanker og holdninger rundt sårbare temaer, uten at det nødvendigvis vil kunne defineres som krenkende ovenfor de utsatte elevene. For som Iversen (2014) nevner er det et demokratisk problem dersom det finnes tematikker som oppleves som krenkende om de i det hele tatt møtes med undring eller kritikk. Dette gjelder også i høyeste grad i skolen, da LK20 nevner kritisk tenkning som en egenskap elevene skal tilegne seg gjennom skoleløpet. Dessuten er det et viktig poeng at hvis noen temaer ikke tas opp på skolen fordi lærer synes det er ubehagelig å prate om dem, så må elever nødvendigvis gå til sosiale medier, venner og familie for å få kunnskap om tematikken, noe som kan gjøre at de blant annet ikke får se kompleksiteten som finnes i for eksempel kontroversielle tema.

Dermed er det rimelig å anta at å skille sak og person er satt opp som en betingelse fordi det muliggjør å kunne ytre seg i klasserommet, samtidig som det vil ivareta elevene som opplever dette som et sårbart tema. Dette fordi det som diskuteres ikke er egenskaper som blir tillagt elevene eller som de blir satt som representant for, men heller tendenser i samfunnet som de, dersom de ønsker å delta i diskusjonen, har et unikt innenfra perspektiv om. Slik sett er det også mulig å realisere idealet om mangfold som ressurs i klasserommet.

Som det er kommet frem i studien, viser forskning at en rekke lærere føler ubehag, og ikke tar tak i enkelte vanskelige tema. Dataene i denne studien er delvis i tråd med denne forskningen, hvor påstander og skriftsvar viser til at noen av respondentene unngår i alle fall enkelte kontroversielle tema. Men studien strider også imot at lærere ønsker å unngå dette ubehaget, og tyder heller på at de ønsker å imøtegå elevenes ytringer med oppfølgingsspørsmål og motargumenter. Lærerne svarer at det er en betingelse for ytringsfrihet at elevene blir møtt på ytringene sine, at de kan lære noe av dem, og at den som blir krenket blir ivaretatt. Disse tre betingelsene vil bli diskutert under redegjørelsen for neste forskningsspørsmål som omhandler «hvordan imøtegå kontroversielle utsagn». En slik innblanding fra lærer, er også nettopp det ungdommene i Unicef undersøkelsen (2022) etterspør. Man kan aldri garantere et rasismefritt klasserom, og det er nettopp derfor det blir særlig viktig å imøtekomme slike ytringer, ikke minst for å anerkjenne eleven som har blitt utsatt for krenkelse.

5.3 Hvordan imøtegå kontroversielle utsagn?

Studiens respondenter begrunner prioriteringen av ytringsfriheten med at det først er når tanker, holdninger og synspunkter kommer frem i sagte ord, at man kan gjøre noe med dem. L1 poengterer dessuten at det at eleven kan lære noe av ytringen, er en betingelse for at den bør få lov til å ytre seg. Det er dessuten langt mer fordelaktig om elevenes ytringer kommer frem og nyanseres i skolen, enn om elevene kun må bruke sin sosiale omkrets for å danne seg meninger rundt kontroversielle tema. Flere av respondentene svarer altså at de mener at det er viktig å imøtegå elevenes kontroversielle utsagn heller enn å overse eller hysje dem ned. For det første vil dette gjøre det mulig for elevene å tre inn i klassefelleskapet som demokratiske subjekter, og oppleve at de har en reell stemme i klassefelleskapet. For det andre er det tydelig at lærerne er opptatt av det læringspotensialet som ligger i slike «hot moments». Ved å imøtegå elevenes ytringer med spørsmål og argumenter, heller enn avvisning, kan man som lærer så tvil, skape undring og få elevene til å reflektere rundt dårlig begrunnede dommer, misforståelser og feilinformasjon de kan ha tilegnet seg. På denne måten kan man skape en holdningsendring hos elevene, eller i det minste vise til at kontroversielle tema ofte består av komplekse verdi- og interessekonflikter, og at det finnes ulike argumenter med ulik legitimitet rundt de forskjellige temaene.

For at elevene skal kunne ytre seg fritt, fremhever lærerne også viktigheten av at de som kan bli såret og krenket av ytringen blir tatt godt vare på. Som lærerne poengterer, og som

kommer frem av Unicef (2022) sin rapport om opplevd rasisme blant barn og unge, er det ofte langt mer fordelaktig også for den som kan bli støtt av ytringene, at lærer tar tak i situasjonen og imøtegår synspunktene som kommer frem. Det er ifølge forskning en rekke lærere som opplever slike situasjoner som svært ubehagelige, gjerne fordi de ikke har tilstrekkelig kunnskap om saken, og som derfor velger å ikke gjøre noe når de hører slike ytringer. Noen tror også at det er bedre å ikke gi oppmerksomhet til saken. Derimot viser Unicef (2022) rapporten at en slik strategi fra lærernes side kan fremstå for elevene som at «læreren ikke bryr seg» og de (elevene) opplever å ikke få hjelp i situasjoner hvor de blir diskriminert. Dermed kan det sies at å møte elevs kontroversielle ytringer også vil ivareta de utsatte elevenes trygghet og trivsel, ved at de ser læreren tar slike ytringer på alvor og gjør noe med dem. Slik sett er det også mulig å sette opp «ivaretagelse av den krenkede» som en betingelse for ytringsfrihet. Betingelsene lærerne setter som forutsetninger for ivaretagelse av ytringsfriheten, viser til at en pedagogisk forståelse av ytringsfrihet nødvendigvis må være annerledes enn den juridiske, og den som gjelder i offentlig samtale (Myrebøe & Røthing, 2021). Samtidig kunne nok den offentlige samtalen fått en høyere kvalitet dersom den hadde mer implikasjoner fra en mer pedagogisk forståelse av ytringsfriheten, hvor relasjoner, trygghet og gjensidig forståelse også spiller en rolle. Likevel er ikke skolen det samme som den offentlige samtalen, selv om det er en demokratisk samfunnsarena.

5.4 Implikasjoner for samfunnsfaget og skolen generelt

Som nevnt i innledningen til analyse og drøftelseskapittelet er ikke funnene fra denne studien statistisk generaliserbare, og vil ikke kunne påberope seg å kunne si noe om hvordan alle lærerne for mellomtrinnet i Norge opplever vektingen av ytringsfrihet og skjerming mot krenkelser i skolen. Fordi studien likevel kan gi verdifull kunnskap til å gi kunnskap til fremtidige situasjoner i skolen, er den analytisk generaliserbar (Kvale, 1997, s. 205), og kan brukes av lærer for å lære og utvikle bedre praksiser, basert på erfaringene til lærerne i denne studien. Majoriteten av lærerne skriver at de prioriterer, eller i alle fall ønsker å prioritere, ytringsfriheten. Dette med forbehold om at visse betingelser er til stedet, og begrunnes blant annet med at lærerne ønsker at elevenes holdninger og synspunkter skal komme frem, slik at lærerne kan rette opp i feilinformasjon, misforståelser og at de kan nyansere kontroversielle ytringer. Derimot viser studien at det ikke er alle lærerne som er enig i dette. Mange lærere opplever det som ubehagelig å skulle stå i, eller utsette elever for, det ubehaget som følger av å stå i situasjoner hvor medelever har uttrykket seg negativt om temaer som kan være sårbare

for elever. Derfor velger disse lærerne ofte å overse, avfeie og hysje ned kontroversielle ytringer fra elever. Dette gjøres isteden for å følge ytringene opp i plenum, og benytte det læringspotensialet som ligger i slike ubehagelige situasjoner. Dette er problematisk fordi skolen skal sikre både elevenes subjektiveringsprosess, kritisk refleksjon og aktiv deltagelse. Dessuten tyder denne studien på at elevene som ville blitt berørt av ytringen, hadde følt seg mer ivaretatt og sett dersom lærer hadde tatt tak i situasjonen. Ved å overse eller hysje ned et slikt «hot moment», overlater man også elevene til å finne kunnskap om komplekse temaer fra venner, familie og internett. Som studien er inne på så er dette ofte gjort fordi lærere ikke har de kunnskapene som skal til for å hankses med slike situasjoner. Dermed er det rimelig å kunne påstå at lærere trenger med kunnskap om kontroversielle temaer og hvordan de kan imøtegå kontroversielle ytringer, på en måte som sikrer elevens ytringsfrihet og ivaretagelse av elevene som kan bli berørt. Denne studiens forskning, så vel som tidligere forskning, argumenterer for at det er på tide å få klarnet opp i misforståelsen om at å overse og hysje ned kontroversielle ytringer er en måte å ivareta elevene på. Elevene trenger voksne som bruker sin pedagogiske klokskap til å vise kompleksiteten rundt forskjellige tema, og som sikrer at alle elever har like forutsetninger for å kunne delta inn i diskusjoner i klassen, og ikke forstummes av medelevers ytringer. Lærerne bør gjøres mer bevisst på forskning på dette temaet, og bli mer klar over fordelene ved å imøtegå elevenes begynnelse, også om kontroversielle tema. Dette både for å sikre elevenes subjektivering, men også for å sikre at elevene føler seg trygge, ivaretatt og som en del av fellesskapet.

5.5 Forslag til videre forskning

Som tidligere nevnt er hovedfunnene i denne studien at lærere setter ytringsfriheten høyere enn skjerming mot krenkelser. Likevel påpeker de en rekke betingelser for ytringsfriheten i skolen, noe som kan tolkes som at de likevel anser ivaretagelse av elever som det viktigste. Videre hadde det vært interessant å intervjuere lærere om disse betingelsene, og slik sett kunne veie opp for metodiske svakheter i denne studien, som for eksempel at det ikke var mulig å stille oppfølgingsspørsmål. Det hadde vært interessant å finne ut om lærers egne tanker rundt slike oppsatte betingelser, og om de opplever at noen betingelser er viktigere enn andre. I et større prosjekt, som for eksempel en doktorgrad, kunne det vært interessant å være tilstede i klasserom og observere læreres håndtering av kontroversielle tema. Denne metoden som ble valgt vekk på grunn av den ville vært for omfattende i forhold til problemstillingen, og tiden som har vært disponibel for dette masterprosjektet. Observasjon kunne vært adekvat ved at

funnene fra casene i denne studien, viser til at det vil være nødvendig å forstå utøvelsen av hvordan læreren navigerer ulike hensyn i konkrete klasseromssituasjoner. Det hadde også vært interessant å forske på om man kunne gjort tilsvarende funn dersom man gjennomførte denne studiens metode og forskningsdesign på en annen, eventuell større, gruppe lærere fra mellomtrinnet. LK20 tematiserer mye av den tematikken som dette masterprosjektet dreier seg om, og det ville vært interessant å sammenligne forskning fra før og etter den nye læreplanen ble inkorporert, for å få innsikt i innvirkningen den har hatt på lærernes holdninger i forhold til demokratididaktikk. Ellers så er vektingen av ytringsfrihet og skjerming mot krenkelser en svært viktig tematikk i et samfunn som tar sikte på å praktisere demokratiske verdier. Det trenges derfor stadig ny og oppdatert forskning på feltet. Elever er både medborgere her, nå og i fremtiden, dette gjelder også de yngste elevene. I tillegg til hovedfunnene var det også interessant å se på de svarene som skilte seg ut fra majoriteten. Blant annet påpekte L10 at hun var lærer for 5.trinn, og at studiens tematikk ikke var noe som ble tematisert noe særlig på barneskolen. Derimot har flertallet av studiens respondenter, som også jobber på barneskolen, gitt uttrykk for at dette er aktuell og viktig tematikk. Dette peker mot at nettopp mellomtrinn kan være en viktig brytningstid for elevenes modenhet som kan være interessant å utforske mer.

Referanser/litteraturliste

- Ali, S. J. (2022, 14. januar). Vår stemme og vesen skal ikke ta plass. *Dagsavisen*.
<https://www.dagsavisen.no/debatt/2022/01/14/var-stemme-og-vesen-skal-ikke-ta-plass/>
- Anker, T. & Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel – En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 85-96.
- Anker, T., Lippe, M. v. d. & Undheim, S. (2018). Ungdom og religion: tradisjon, nyskaping og individuelle valg. I E. Schjetne & T. A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. (s. 58-69). Gyldendal Akademisk.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter: vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991: revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller (Rev. oppl., p. 60). Barne- og familiedepartementet.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt?. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 21-43). Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 47-68). Universitetsforlaget.
- Bryman. (2012). *Social research methods* (4th ed., pp. xli, 766). Oxford University Press.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431–444.
<https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Eriksen, M. E. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I K. G. Eriksen, B. Goldschmidt-Gjerløw & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. G. & Stein, S. (2021). Good intentions, colonial relations: Interrupting the white emotional equilibrium of Norwegian citizenship education. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/10714413.2021.1959210>

- Eriksen, K. G. (2021). "We usually don't talk that way about Europe..." - Interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education. University of South-Eastern Norway.
<https://hdl.handle.net/11250/2740482>
- Eriksen, K. G. (2018). Education for sustainable development and narratives of Nordic exceptionalism. The contributions of decolonialism. *Nordidactica*, 2018:4.
- Eriksen, K. G. (2020). Discomforting presence in the classroom - the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 7(1), 58–77.
<https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>
- Eriksen, T. H. (2010). *Samfunn*. Universitetsforlag.
- Forente Nasjoner (FN). (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet 01.05.2022 fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Freire, P. (1999). *De undertrykte pedagogikk* (M. B. Ramos, Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1970).
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dallens (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-206). Universitetsforlaget.
- Gleiss, & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Gressgård, R., & Harlap, Y., (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped*, 37, 23–33. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23779>
- Harding, S. (2015). *Objectivity and diversity*. University of Chicago Press.
- Høgheim. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1), 72-86.
<https://doi.org/10.7577/njcie.2270>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Demokrati og medborgerskap – overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Demokrati og medvirkning – overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>

Kunnskapsdepartementet. (2017c). Et inkluderende læringsmiljø – overordnet del av læreplanverket.

Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo>

Kunnskapsdepartementet. (2017d). Kritisk tenkning og etisk bevissthet – overordnet del av

læreplanverket. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017e). *Menneskeverdet – overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>

Kunnskapsdepartementet. (2017f). *Opplæringens verdigrunnlag – overordnet del av læreplanverket*.

Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

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

Kunnskapsdepartementet. (2017g). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling – overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017h). *Sosial læring og utvikling – overordnet del av læreplanverket*.

Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>

Kvale, S. (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvalnes, Ø. (2022, 11.mars). *Fire råd for å ha en saklig samtale*. BI.

<https://www.bi.no/forskning/business-review/articles/2022/03/fire-rad-for-a-ha-en-saklig-samtale/>

Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen?: Læreres fortellinger om praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. I M. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i*

skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering. (s. 62-80). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-03>

- Myrebø, T. (2021). Nedsettende – og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i klasserommet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 210–223.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2141>
- NESH (Den internasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Papamichael, E., Gannon, M., Djukanovic, B., Fernández, R. G., Kerr, D. & Huddleston, T. (2016) *Å undervise i kontroversielle tema.* <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk. *FLEKS* (Oslo), 6(1), 40–57.
<https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet I skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: An Evaluation. *Educational Review* 36(2), s. 121–129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Stray, J. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering - Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic studies in education*, 36(4), 279–294. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Sætra, E. (2021a). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345-357.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Sætra, E. (2021b). Hva er et kontroversielt spørsmål? *Norsk pedagogisk tidsskrift.*
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-09>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Todd, S. (2015). Creating Transformative Spaces in Education: Facing Humanity, Facing Violence. *Philosophical Inquiry in Education*, 23(1), 53–61. <https://doi.org/10.7202/1070365ar>
- Toft, A. (2019). Conflict and entertainment: media influence on religious education in upper secondary school in Norway. [Doktorgradsavhandling].

- Trysnes, I & Skjølberg, K H.-W. (2022). Ekstreme ytringer i klasserommet. I K. G. Eriksen, B. Goldschmidt-Gjerløw, & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. (s. 52-67). Universitetsforlaget.
- Unicef. (2022). *U-REPORT NORGE: Hva mener barn og unge om rasisme?*
<https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 24.juni). *Lærer-elev-relasjonen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/#a146477>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 2. desember). *Tiltak for å fremme fellesskap og miljø*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#hvorfor-er-fellesskap-viktig>
- Utdanningsnytt. (2020, 10. november). *Spørreundersøkelse etter lærerdrapet i Frankrike: Mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever*.
<https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-ytringsfrihet/sporreundersokelse-etter-laererdrapet-i-frankrike-mange-laerere-unngar-temaer-som-kan-virke-stotende-pa-elever/261343>
- Wittek, L. (2014). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. H Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk -en grunnbok*. (2. u., s. 133-146). Cappelen Damm Akademisk.
- Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163–174.
<https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274>
- Zembylas, M. (2019). The affective dimension of far right rhetoric in the classroom: The promise of agonistic emotions and affect in countering extremism. *Discourse*, 42(2), 267-281.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1613959>

Vedlegg 1: Spørreskjema

27.05.2022, 09:27

Kontroversielle temaer i klasserommet – Vis - Nettskjema

Sjekk universell utforming i skjemaet

Kontroversielle temaer i klasserommet

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Denne spørreundersøkelsen behandler kun informasjon fra deg om kjønn og alder, samt at du jobber i en kommune i Grenland.

Jeg samtykker til *

- å delta i denne spørreundersøkelsen.
- at Elisabeth Olsen kan gi opplysninger om meg (alder og kjønn) til prosjektet.
- jeg samtykker til at mine opplysninger (alder og kjønn) behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Jeg bekrefter at jeg er *

- lærer på 5., 6. eller 7.trinn

Kjønn *

- Kvinne
- Mann
- Annet
- Ønsker ikke oppgi

Hvor gammel er du? *

Nedenfor kommer det noen påstander som omhandler ytringsfrihet og diskriminering i klasserommet og undervisningsammenheng.

Det er ønskelig at du svarer så ærlig som mulig ut fra dine erfaringer. Svarene trenger ikke å ses i forhold til hverandre.

Jeg mener det er viktig at elevene får uttrykt sine meninger, selv om dette kan krenke andre elever.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Det er det viktig at vi kan snakke om alt i klasserommet, selv om dette innebærer at elever blir krenket.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Jeg oppfatter det som greit at elever uttaler seg kritisk om religion i klasserommet, selv om dette kan krenke elever i mitt klasserom.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Jeg mener det er viktig å diskutere kontroversielle temaer i undervisning, selv om elever i klassen kan føle seg krenket.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Jeg mener det finnes temaer man ikke bør diskutere kun på grunn av elever i klassen kan bli diskriminert eller krenket.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Det er viktig at elevene mine ikke skal føle seg krenket, selv om dette vil bety at noen elever ikke får lov til å uttrykke sine meninger på skolen.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Trivselen til elevene mine må ikke utfordres med å ta opp temaer som kan såre eller støte dem.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Det er temaer jeg som lærer oppfatter som for vanskelige til å ta tak i, så jeg velger å overse enkelte ytringer fra elever.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Jeg som lærer mener at elevene kan si nesten hva de vil, så lenge det ikke går på utseende til andre elever.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Jeg tar kun opp kontroversielle temaer dersom jeg vet at elevene som står i fare for å bli krenket kan komme godt ut av det.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Jeg som lærer vil helst styre unna kontroversielle temaer fordi jeg ikke vil risikere at elevene komme med krenkelser mot hverandre.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Joakim i 6.klasse snakker høyt i klasserommet om at det burde være forbudt å gå med hijab i Norge. I klassen har du tre elever med hijab som alle ser brydd ut. Under kommer ulike handlingsalternativer, og det er ønskelig at du svarer på alle. Svarene trenger ikke å ses i forhold til hverandre.

Jeg bør stoppe Joakim så fort som mulig, slike kommentarer er ikke akseptable.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Jeg bør la Joakim snakke ferdig og la han uttrykke sine synspunkter. Det at noen jenter i klassen går med hijab, bør ikke stoppe han fra å kunne si sin mening om emnet.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Det viktigste i denne situasjonen, vil være å ivareta jentene som bærer hijab på en god måte.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Joakim har mange gode poeng, og dette er noe som bør diskuteres i klassen

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Det er viktig å snakke med Joakim om dette alene, slik at jentene ikke blir mer brydd eller lei seg.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Faysal i 7.klasse rekker opp hånden og sier at jentene i klassen burde slutte å ha på seg magetopper og «truseshorts», og kle mere på seg for han klarer ikke å konsentrere seg i timen. Noen av jentene i klassen reagerer kraftig på dette og sier de kan gå med hva de vil og at han skal slutte å være så diskriminerende.

Under kommer ulike handlingsalternativer, og det er ønskelig at du svarer på alle. Svarene trenger ikke å ses i forhold til hverandre.

Faysal har rett til å uttrykke seg på denne måten, så jeg lar han bare fortsette.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

I denne situasjonen har jentene stemme nok til å forsvare seg selv, jeg som lærer trenger ikke å engasjere meg her.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Slike kommentarer er undertrykkende for jenter og jeg bør stoppe Faysal for å skjerme jentene.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Dette vil være ukomfortabelt for jentene å snakke om i klassen, jeg som lærer hysjer ned diskusjonen.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Faysal uttrykker noe han ser på som et problem, og det er viktig å ta dette opp med ham sammen med klassen.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Faysal uttrykker noe han ser på som et problem, og det er viktig å ta dette opp med ham under fire øyne.

- Svært enig
- enig
- nøytral
- uenig
- svært uenig
- Ingen av alternativene

Dette er et åpent felt hvor du kan skrive kommentarer, presiseringer eller uttrykke deg grundigere om tematikken i spørreundersøkelsen.

[Se nylige endringer i Nettskjema](#)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Ytringsfrihet og diskriminering”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å få innsikt i læreres vekting av ytringsfrihet opp mot diskriminering i undervisningssammenheng. Dette skrivet vil gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Ønsket med forskningsprosjektet er å få innsikt i lærere på mellomtrinnet sin vekting av ytringsfrihet og diskriminering i klasserommet. Det er ved studien ønsket å få innsikt i hvilke meninger lærere, med sin profesjonalitet, samt erfaring fra skolehverdagen i norsk skole, har rundt temaet. Spørreskjemaet vil bli sendt ut til lærere for mellomtrinnet. Svarene som samles inn, skal brukes i en masteroppgave som omhandler temaet ytringsfrihet og diskriminering. Det er tenkt at forskningen skal bidra til økt kunnskap om ytringsfrihet og diskriminering i den reelle skolehverdagen, og å få et innblikk i hvordan lærere opplever vektingen av ytringsfrihet opp mot diskriminering i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til denne masteroppgaven er det valgt ut et uvalgt lærere fra grenlandsområdet. Du får spørsmål om å delta fordi du jobber som lærer på mellomtrinnet på en skole i Grenland.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et elektronisk spørreskjema, som ber deg ta stilling til om du er «svært uenig» til «svært enig» i påstandene. Spørreskjemaet inneholder påstander som omhandler vektingen av elevers rett til å ytre seg, og elevers rett til å ikke bli krenket eller diskriminert. Det vil også være et åpent spørsmål til slutt i det elektroniske skjemaet, hvor du kan utdype eller komme med dine egne erfaringer rundt tema. Undersøkelsen vil ta deg ca. 10 minutter. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

I spørreundersøkelsen vil det bli spurt om opplysninger om kjønn og alder, ellers vil det ikke være mulig å identifisere deg som deltager.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan dine opplysninger vil bli oppbevart og brukt

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene som er fortalt om i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til opplysningene er student og veileder.

Svarene vil bli sendt inn via elektronisk spørreskjema som kun student har tilgang til. Det er ikke mulig å knytte dine svar til deg. Dersom det vil bli gjengitt noe skrevet av deg, vil du refereres til som «ditt kjønn og alder», eller «en deltager» (e.l.).

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Personopplysninger om deg vil bli slettet når forskningsprosjektet er over. Dette tidspunktet er etter planen 13.juli 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Sørøst-Norge ved Elisabeth Olsen (elisabetholsen95@hotmail.com)

(Student) eller Kristin Gregers Eriksen (Kristin.Eriksen@usn.no) (veileder).

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristin Gregers Eriksen
(Forsker/veileder)

Elisabeth Olsen
(Student)

Samtykke vil bli innhentet i selve spørreskjemaet.

Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Ytringsfrihet versus diskriminering.](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

☰ 08.11.2021 ▾  Skriv ut

Referansenummer
259994

Prosjekttittel
Ytringsfrihet versus diskriminering.

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektperiode
01.12.2021 - 13.10.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
08.11.2021	Standard

Kommentar
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.10.2022

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER
NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER
NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Kaja Amundsen

Lykke til med prosjektet!