

# Hvordan erfarer elever samtalekulturen i klasserommet knyttet til kontroversielle spørsmål?

*En kvalitativ studie av hvordan et utvalg elever i videregående skole erfarer samtalekulturen knyttet til kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen*

Marte Hybbestad Andersen



**Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk**

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2023



# **Hvordan erfarer elever samtalekulturen i klasserommet knyttet til kontroversielle spørsmål?**

*En kvalitativ studie av hvordan et utvalg elever i  
videregående skole erfarer samtalekulturen knyttet til  
kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen*

Marte Hybbestad Andersen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

© Marte Hybbestad Andersen

2023

Hvordan erfarer elever samtalekulturen i klasserommet knyttet til kontroversielle spørsmål?

Marte Hybbestad Andersen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo





## Sammendrag

Hovedformålet med denne masteroppgaven er å få innsikt i hvordan et utvalg elever i videregående skole beskriver samtalekulturen i samfunnsfagundervisningen, spesielt når det gjelder kontroversielle temaer. Jeg ønsker å belyse hva et utvalg elever forteller om hva som skal til for at de deltar i klasseromsdiskusjoner, men også hva de forteller om grunnen(e) til at de *ikke* deltar. Problemstillingen min lyder derfor som følger: *Hvordan erfarer et utvalg elever i videregående skole samtalekulturen knyttet til kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen?*

Jeg benyttet et kvalitativt forskningsdesign, med bruk av semistrukturerte fokusgruppeintervju. Utvalget består av til sammen 25 elever i videregående skole fra alle klassetrinn. Elevene er i aldersgruppen 16-19 år. Jeg har samlet inn data på én videregående skole som ligger på Østlandet. Fokusgruppene er satt sammen av fire til seks elever, basert på hvor mange som meldte seg frivillig til å delta.

Analysen peker i retning av tre hovedfunn. For det første peker informantene i denne studien – både implisitt og eksplisitt – på hvor viktig lærerens rolle er for hvordan de opplever samtalekulturen i klasserommet. De erfarer at dette er en avgjørende faktor særlig når kontroversielle temaer og spørsmål diskuteres. Det andre funnet handler om hvordan samtalekulturen begrenses av at informantene er redde for å ytre det de mener. Det kan virke som om flere av informantene bedriver selvsensur i frykt for å bli utestengt, eller «kansellert» som er begrepet informantene i denne studien bruker. For det tredje er det flere holdepunkter i datamaterialet mitt som kan tale for at elevene opplever og kjenner på en spenning mellom to motstridende hensyn: På den ene siden uttrykker elevene på tvers av fokusgruppene at de er opptatt av at klasserommet skal være trygt for alle og å vise empati overfor medelever. På den andre siden uttrykker flere av informantene i samtlige fokusgrupper et ønske om at det skal være rom for å diskutere kontroversielle temaer og være uenig.

Det er elevperspektivet som blir undersøkt og det er informantenes egne opplevelser, erfaringer og synspunkter, samt min tolkning og analyse av disse, som kommer frem.





## **Forord**

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Emil Sætra, som hele veien har vært til stor hjelp og som har gitt gode tips til litteratur på feltet. Det har vært en stor inspirasjon og motivasjon for arbeidet med denne masteroppgaven.

Jeg vil også takke informantene som ville stille opp til intervju. I løpet av disse intervjuene lærte jeg mye, som er kunnskap jeg vil ta med meg inn i læreryrket. Ikke minst vil jeg også takke lærerne som hjalp meg med å komme i kontakt med informantene og for å legge til rette for at jeg kunne gjennomføre intervjuene.

Jeg vil også rette en takk til tidligere lærere jeg har hatt, som la til rette for en god samtalekultur i klasserommet. Lærerne som stilte kritiske spørsmål og som lyttet.

Avslutningsvis vil også takke familien min som alltid har stilt opp og hatt troa på meg hele veien. Jeg må også takke samboeren min, Kristian, som har vært en stor støtte hele veien. Jeg hadde ikke klart å skrive denne oppgaven uten deg.

Oslo, mai 2023

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	s. VII
<b>Forord</b> .....	s. IX
<b>1 INNLEDNING</b> .....	s. 12
1.1 Studiens formål og problemstilling .....	s. 13
1.2 Bakgrunn for oppgaven.....	s. 13
1.3 Begrepsavklaring.....	s. 14
1.4 Oppgavens oppbygging.....	s. 16
<b>2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	s. 17
2.1 Demokrati og medborgerskap.....	s. 17
2.1.1 Diskusjon som forutsetning for demokrati: Konsensus eller uenighetsfellesskap? .....	s. 18
2.2 Ytringsfrihet og safe space.....	s. 22
2.2.1 Hvorfor ytringsfrihet?.....	s. 23
2.2.2 Det trygge klasserommet.....	s. 24
2.3 Kontroversielle tema og spørsmål.....	s. 26
2.3.1 Hva er kontroversielt?.....	s. 27
2.3.2 Hvorfor undervise om kontroversielle spørsmål?.....	s. 28
<b>3 METODE</b> .....	s. 32
3.1 Forskningsdesign.....	s. 32
3.1.1 Kvalitativ fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode.....	s. 32
3.1.2 Forberedelser.....	s. 34
3.2 Datainnsamling.....	s. 35
3.2.1 Utvalgskriterier og rekruttering av informanter.....	s. 35
3.2.2 Gjennomføring.....	s. 37
3.3 Analyse av det empiriske materialet.....	s. 40
3.4 Oppgavens troverdighet.....	s. 42
3.4.1 Reliabilitet.....	s. 43
3.4.2 Validitet.....	s. 44
3.5 Etske betraktninger.....	s. 46
<b>4 ANALYSE OG DISKUSJON</b> .....	s. 49
4.1 Skole- og klasse miljø.....	s. 49
4.1.1 Relasjoner.....	s. 49

4.1.2	Klassesammensetning.....	s. 52
4.2	Selvsensur.....	s. 55
4.2.1	Å bli stempla.....	s. 55
4.2.2	Å bli utestengt.....	s. 57
4.2.3	Å bli såra å vegne av andre.....	s. 60
4.3	Samtalekultur.....	s. 64
4.3.1	Vanskelige temaer.....	s. 64
4.3.2	Frykt.....	s. 67
4.3.3	Konsensus eller uenighetsfellesskap.....	s. 70
<b>5</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	s. 76
5.1	Oppsummering av hovedfunn og implikasjoner.....	s. 76
5.2	Videre forskning.....	s. 79
	<b>Litteraturliste</b> .....	s. 81
	<b>Vedlegg</b> .....	s. 87
	Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	s. 87
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	s. 88
	Vedlegg 3 – Godkjennelse av NSD.....	s. 92
	 <b>Tabelloversikt</b>	
	Tabell 3.1: Oversikt over fokusgruppene.....	s. 37
	Tabell 3.2: Tema og koder.....	s. 42

# 1 Innledning

Over halvparten av unge mellom 15-25 år mener de ikke lenger kan si hva de mener, fordi samfunnet har blitt for *politisk korrekt*. Det kommer fram i UNG2022-rapporten gjennomført av Opinion. Den er basert på en kvantitativ undersøkelse med 1027 respondenter, i tillegg til over 70 intervju med ungdom spredd over hele Norge (Nilsen, 2021). Begrepet «politisk korrekt» stammer fra det engelske ordet *political correctness*. Det blir ofte brukt nedsettende om de som forsøker å sensurere ytringer som enkelte kan oppleve som diskriminerende eller støtende (Thorsen, 2021). I rapporten blir politisk korrekt forstått som «strengte regler for hva som er lov å si og hva som ikke er lov å si» (Nilsen, 2021).

I rapporten kommer det frem at flere unge unngår å ytre meningene sine fordi de er redde for hvilke reaksjoner det kan gi. Årsaken til dette er på grunn av det rapporten omtaler som en «woke ungdomskultur», som vil si at man er på vakt mot ytringer som kan oppfattes krenkende, diskriminerende eller stereotypisk. Konsekvensene av å komme med slike ytringer kan i verste fall være at du blir *kansellert* (Nilsen, 2021; NOU 2022: 9, s. 102). Kansellering stammer fra det engelske begrepet *cancel culture*, som på norsk kan oversettes til *kanselleringskultur*, *utfrysningskultur* og *utestengingskultur*. Kansellering vil si at personer blir forsøkt presset ut eller at du mer eller mindre blir systematisk utestengt fra den offentlige debatten (NOU 2022: 9, s. 101). På tross av at rapporten viser til dette, kommer det fram i Ytringsfrihetskommisjonens utredning at det er usikkert hvor utbredt fenomenet er i Norge. De er usikre på om det i det hele tatt er en reell trussel mot en åpen norsk offentlighet i dag (NOU 2022: 9, s. 16 og 102).

Utgangspunktet for min undersøkelse er at jeg er interessert i å forstå ytringskulturen blant unge i dag. Dette er en interesse som er delvis knyttet til mediebildet og undersøkelser som beskrevet over, men det er også knyttet til erfaringer jeg selv har gjort meg i egen undervisningspraksis. Gjennom egen praksis opplevde jeg at det var lite uenighet blant elevene i klasseromsdiskusjoner. Jeg opplevde også at elevene synes det var ubehagelig dersom det oppstod uenigheter. Hvorfor elevene føler på ubehag og hvorfor flere ikke tør å være uenig med medelever er noen av problemstillingene jeg har reflektert over. Dette har motivert meg til å undersøke hvordan elever erfarer samtalekulturen knyttet til kontroversielle temaer i klasserommet.

## 1.1 Studiens formål og problemstilling

Hovedformålet med denne masteroppgaven er å få innsikt i hvordan et utvalg elever i videregående skole beskriver samtalekulturen i samfunnsfagundervisningen, spesielt når det gjelder kontroversielle temaer. Jeg ønsker å belyse hva et utvalg elever forteller om hva som skal til for at de deltar i klasseromsdiskusjoner, men også hva de forteller om grunnen(e) til at de *ikke* deltar. Problemstillingen min lyder derfor som følger: *Hvordan erfarer et utvalg elever i videregående skole samtalekulturen knyttet til kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen?*

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign. Det empiriske grunnlaget for analysen er kvalitative data som er samlet inn ved bruk av semistrukturerte fokusgruppeintervju. Utvalget består av til sammen 25 elever i videregående skole fra alle klassetrinn. Elevene er i aldersgruppen 16-19 år. Jeg har samlet inn data på én videregående skole som ligger på Østlandet.

Fokusgruppene er satt sammen av fire til seks elever, basert på hvor mange som meldte seg frivillig til å delta. Elevene i gruppene gikk i samme hoved- eller valgfagsklasse, noe som medfører at de kjenner hverandre i ulik grad. Det er elevperspektivet som blir undersøkt og det er informantenes egne opplevelser, erfaringer og synspunkter, samt min tolkning og analyse av disse, som kommer frem.

## 1.2 Bakgrunn for oppgaven

I Norge har demokrati og medborgerskap blitt fremhevet som ett av de tre tverrfaglige temaene i den nye læreplanen. Det vil si at temaet skal inkluderes i alle relevante skolefag (Sætra, 2020, s. 346). De siste årene har kontroversielle temaer blitt løftet frem som en sentral del av demokratiutdanningen både i nasjonal og internasjonal utdanningsforskning (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 16; Kerr & Huddleston, 2016, s. 12; Sætra, 2020, s. 346). Kontroversielle spørsmål kan nemlig engasjere elevene til å diskutere, som igjen kan føre til at elevene blir eksponert for andres perspektiver (Hand & Levinson, 2013, s. 617; NOU 2022: 9, s. 38).

Overordnet del av læreplanverket har som oppgave å utdype verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf, samt de overordnede prinsippene for grunnopplæringen.

Den beskriver grunnsynet som skal prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen, altså den pedagogiske praksisen i grunnopplæringen. Med andre ord kan man si at overordnet del av læreplanverket tydeliggjør «skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kontroversielle temaer nevnes ikke eksplisitt i læreplanen, men det finnes flere elementer som kan aktualisere bruken av begrepet i klasserommet. I overordnet del av læreplanen under «Prinsipper for læring, utvikling og danning», og under 2.1 «Sosial læring og utvikling» står det at: «Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand» (Kunnskapsdepartementet, 2017). En lyttende dialog hvor elevene argumenterer for egne argumenter samtidig som de lytter til andre, skal gi elevene grunnlag for å håndtere motstand og uenigheter. Kommunikasjon og samarbeid skal sørge for at elevene føler seg trygge og modige nok til å ytre egne meninger og samtidig si ifra på andres vegne (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På tross av at læreplanen blant annet vektlegger viktigheten av meningsbrytninger, viser likevel forskningen at unge ikke nødvendigvis får muligheten til å diskutere kontroversielle temaer i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 16; Hess, 2002, s. 10; Kerr & Huddleston, 2016, s. 7; Lippe, 2019, s. 408). De siste ti årene har norske skoleforskere belyst hvordan temaer som 22. juli, jødeparagrafen i Grunnloven av 1814, global økonomisk ulikhet, rasisme og seksuelle overgrep og trakassering, blir møtt med unnvikelse i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 16). En undersøkelse gjort av Utdanningsnytt (2020) viser også at de temaene lærere synes det er vanskeligst å undervise om er religion, islam og seksualitet. Kort fortalt kan grunnen til dette være manglende kunnskap, ønsket om å unngå ubehag, at temaene anses som lite passende for elevenes alder eller mangel på kompetanse til å håndtere spontane spørsmål og kommentarer (jf. Anker & Lippe, 2016, s. 270; Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 16; Kerr & Huddleston, 2016, s. 15; Utdanningsnytt, 2020).

### **1.3 Begrepsavklaring**

Det er fire begreper jeg vil redegjøre for innledningsvis. For det første er det begrepet *samfunnsfag*. I videregående skole eksisterer det ikke lenger et fag som heter samfunnsfag, men jeg har likevel valgt å bruke det som en samlebetegnelse for de to fagene informantene

ble rekruttert fra, som var fellesfaget Samfunnskunnskap (SAK01-01) og programfaget Sosialkunnskap (POS02-01). Det skyldes hovedsakelig at disse fagene tilhører den samfunnsfaglige fagkretsen i skolen. En annen grunn til at jeg bruker samfunnsfag som en samlebetegnelse, er fordi det åpner opp for at elevene kan trekke inne erfaringer og eksempler fra de øvrige samfunnsfagene i videregående skole. Elevene trakk også inn eksempler fra andre fag, blant annet historie, religion, engelsk og diverse realfag. Jeg vurderte det som ikke å være et problem, blant annet siden demokrati og medborgerskap i den nye læreplanen har blitt et tverrfaglig tema som kan inkluderes i alle relevante skolefag (jf. Sætra, 2020, s. 346).

For det andre vil jeg trekke inn begrepet *kontroversiell*, siden dette er sentralt i problemstillingen min. Kontroversiell betyr omstridt eller omdiskutert (Nilstun, 2023). Kontroversielle temaer beskrives ofte som aktuelle konflikter eller problemer. Det er ikke nødvendigvis noen entydige svar, fordi tematikken ofte er komplisert og vanskelig å avklare ved å legge frem fakta. Tematikken kan også vekke sterke følelser både hos lærere og elever i klasserommet, fordi følelser er en integrert del av medborgerskapsutdannelsen og demokrati deltakelsen (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 13; Kerr & Huddleston, 2016, s. 13; Mouffe, 1999). Kontroversielle temaer defineres ofte som spørsmål som splitter opinionen i samfunnet og som skaper motstridende løsninger og forklaringer basert på ulike verdensoppfatninger og verdisystemer (Anker & Lippe, 2016, s. 262; Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 13; Kerr & Huddleston, 2016, s. 13; Stradling, 1984; Sætra, 2020, s. 346). Men det finnes en rekke bidrag som har forsøkt å definere hva et kontroversielt spørsmål er. I teorikapittelet skal jeg gå mer i dybden på dette og ta for meg de to vanligste kriteriene: *Det epistemiske kriteriet* (Dearden, 1981) og *det politiske kriteriet* (Stradling, 1984). Det kriteriene har til felles er at et spørsmål kan regnes som kontroversielt dersom det er i stand til å generere forskjellige forklaringer og løsninger (Sætra, 2021, s. 98).

De to siste begrepene jeg vil avklare er *demokrati* og *medborgerskap*. Den vanligste definisjonen av demokrati er at det betyr «folkestyre», som vil si at innbyggerne har rett til å delta aktivt i politiske beslutningsprosesser (Hovde, Svensson & Thorsen, 2022; Stray, 2011, s. 22). Ideen om demokrati har også blitt kalt for omstridt, fordi det er et ideal som mennesker og nasjoner streber etter å realisere (Sætra, 2022, s. 18-19). Man kan si at demokrati ikke er en fullt ut oppnådd tilstand, men et ideal å navigere seg etter (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 19).

Et demokratisk samfunn er et system av moralske verdier og prinsipper (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 19; Lim, 2015, s. 7). To sentrale verdier i et demokrati, og som også karakteriserer et demokratisk samfunn, er frihet og likhet. Frihet er «en demokratisk verdi og et prinsipp som gir alle borgerne (folket) kollektive rettigheter» (Stray, 2011, s. 22). Likhet går ut på at alle skal ha de samme rettighetene, som for eksempel å stemme ved valg, ytre seg fritt og å ha likhet overfor domstolene (Stray, 2011, s. 22-23). Å være en demokratisk medborger handler om å stemme ved valg, men like viktig er det å ivareta og kjenne til egne og andre medborgeres rettigheter og menneskeverd. Det som også er viktig er vår relasjon til andre mennesker og hvordan vi skaper likeverdige demokratiske fellesskap (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 19).

Medborgerskap er en rolle du har og den blir styrt og påvirket av samfunnets politiske, sosiale og kulturelle forhold. Det er en handlingsdimensjon som kan forstås som et aktivt rollebegrep, som for eksempel kan være at du deltar i demonstrasjoner, utfører sivil ulydighet eller å ha retten til utdanning (Stray, 2011, s. 46). Medborgerskap handler nemlig om det å leve sammen i et politisk samfunn (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 19). Utdanning for demokratisk medborgerskap kan forstås som å lære å leve sammen i et demokratisk samfunn som demokratiske medborgere (Sætra, 2020, s. 346). Demokratisk medborgerskap er også en rolle som tilegnes gjennom læring (Stray, 2011).

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

Denne masteroppgaven er strukturert i fem hovedkapitler: Innledning, teori og tidligere forskning, metode, analyse og diskusjon, og avslutning. I første kapittel har jeg redegjort for bakgrunnen for denne studien, argumentert for studiens relevans og definert relevante begreper. I kapittel to gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. I kapittel tre beskriver jeg de metodiske valgene jeg har tatt, blant annet hvordan jeg har gått frem for å samle inn den empiriske dataen. Jeg drøfter også studiens *reliabilitet* og *validitet*. I kapittel fire legger jeg frem den empiriske dataen jeg har samlet inn, og analyserer og diskuterer funnene basert på dette, samt øvrig teori på feltet. I kapittel fem oppsummerer jeg funnene i denne studien og peker på noen mulige implikasjoner denne studien kan ha for profesjonsutøvelsen til samfunnsfaglærere. Jeg peker også på noen mulige forslag til videre forskning.



## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet presenterer jeg teori og tidligere forskning som jeg mener er relevant å bringe inn i denne masteroppgaven. Som kapitlet vil vise eksisterer det ulik forskningslitteratur som forsøker å si noe om hvordan lærere på en hensiktsmessig måte kan undervise om og samtale med elevene om kontroversielle spørsmål. De teoretiske bidragene og den tidligere forskningen er relevant for hvordan jeg har analysert og tolket materialet.

Siden denne oppgaven er en samfunnsfagdidaktisk oppgave, har jeg valgt å strukturere teorikapitlet i tre deler, i tråd med de didaktiske spørsmålene *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. De to første delene kan relateres til spørsmålene *hva* og *hvorfor*, mens den siste delen kan reletares til spørsmålet *hvordan*.

### 2.1 Demokrati og medborgerskap

Gjennom læreplanen er skolen gitt en særlig rolle i barn og unges opplæring om og for demokrati og medborgerskap. Etter «fagfornyelsen» er dette et tverrfaglig tema som skal gjenspeiles og inngå i alle relevante fag.

«Opplæringen i demokrati innebærer altså at elevene får kunnskap om og forståelse av samfunnet og blir informerte medborgere» (Stray, 2011, s. 108). I opplæringsloven står det blant annet at opplæringen skal bidra til å fremme demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Opplæringen i demokrati skal gi elevene en forståelse av hva det innebærer å delta i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Verdiene i opplæringslovens formålsparagraf er grunnmuren i skolens virksomhet og de uttrykker verdiene som samler Norge som samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017). En av de sentrale verdiene er demokrati og medvirkning.

Likevel er det kanskje særlig i samfunnsfagene at dette settes på spissen. Både samfunnskunnskap (SAK01-01) og sosialkunnskap (POS02-01) er fag som skal fremme kompetanse i kritisk tenkning og etisk bevissthet. Gjennom å få drøfte, argumentere og reflektere i fellesskap, skal samfunnsfagene bidra til at elevene får en større forståelse for at andre kan ha et annet verdigrunnlag og et annet ståsted enn det de selv har. (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2021).

Opplæringen i demokratisk medborgerskap handler om å lære å leve sammen i et demokrati. Gjennom skoleløpet lærer elevene seg å leve sammen, både som elever og som samfunnsborgere. Skolen er en viktig læringsarena hvor elevene kan tilegne seg kompetanse og kunnskap for å få til dette (Stray, 2011, s. 45). Samfunnsfaget åpner opp muligheten for debatt og konstruktive *uenighetsfellesskap*, samt praktiske øvelser i å håndtere kontroverser og konflikter på en demokratisk måte. I så måte kan man derfor si at samfunnsfaget er i en særstilling som demokratifremmende fag (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 66).

Uenighetsfellesskap kan ifølge Iversen (2016, s. 4 og 10; 2018, s. 10) beskrives som «en gruppe med identitetskrav, bestående av mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et felles problem» som består av «folk som ikke har valgt sitt fellesskap, men har blitt kastet sammen på tilfeldig vis».

### **2.1.1 Diskusjon som forutsetning for demokrati: Konsensus eller uenighetsfellesskap?**

I samfunnskunnskap skal elevene tilegne seg muntlige ferdigheter, som vil si «å lytte til, vurdere, gi respons på og videreutvikle innspill fra andre», som «bidrar til større forståelse og respekt for meningsmangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å lytte og snakke er det som utgjør en diskusjon. Dette representerer demokratiets kjernemål, nemlig selvstyre blant likeverdige (Hess, 2009, s. 15). Idealet for diskusjon er at alle medlemmer av samfunnet er likeverdige og derfor like kvalifisert til å delta i diskusjonen og demokratiske beslutningsprosesser.

Ifølge Hess (2009, s. 15-16) kan man ikke ha et demokrati uten diskusjoner. Å diskutere med mennesker som har andre synspunkter enn det du selv har, bidrar ideelt sett til å bygge politisk toleranse. Det kan under riktige forutsetninger også bidra til at man tar bedre politiske beslutninger. Det er i møte med andre at man utvikler egne meninger og erkjenner hva vi selv mener og står for. Å gå fra å ikke være klar over egne verdier og gjennomtenkte meninger, til å ha det, kalles for *meningsdannelse* (NOU, 2022, s. 38-39). Å dele egne tanker og å lytte til andres tanker hjelper elevene til å utvikle seg til å bli selvstendige mennesker: «Prinsippet om fri meningsdannelse peker ikke bare på verdien av å danne sine egne meninger, men også verdien av å uttrykke dem» (NOU, 2022, s. 38). At elever får ha politiske diskusjoner i klasserommet er avgjørende for medborgerskapsutdanningen (Tryggvason, 2018, s. 2).

Utdanningsforsker David Bridges (1979, s. 16) har analysert diskusjonsbegrepet og dets bruk i pedagogiske sammenhenger. I den sammenheng har han utformet tre betingelser for å kunne

kalle en aktivitet for en diskusjon: For det første må en diskusjon involvere mer enn ett synspunkt, og det er nødvendig at deltakerne uttrykker ulike meninger og perspektiver (Bridges, 1979, s. 16; Hand & Levinson, 2013, s. 615-616; Sætra, 2022, s. 10).

For det andre må man være villig til å lytte til og vise interesse for andres synspunkter. For at en diskusjon skal være tilstrekkelig, må det artikuleres ulike synspunkter. Deltakere må også være villige til å høre meninger som er forskjellige fra deres egne. En samtaleutveksling der det kun artikuleres ett synspunkt telles ikke som en diskusjon (Bridges, 1979, s. 16; Hand & Levinson, 2013, s. 615-616; Sætra, 2022, s. 10).

For det tredje har man et ønske om å tilegne seg og utvikle kunnskap, forståelse og vurdering av saken (Bridges, 1979, s. 16; Hand & Levinson, 2013, s. 615-616; Sætra, 2022, s. 10). Som Bridges (1979, s. 15) understreker er det ikke nok at folk bytter på å argumentere for ugjennomtrengelige synspunkter: «discussion requires that people are genuinely willing to listen to and learn from one another, and to change or modify their views in light of what they hear». I en didaktisk sammenheng er denne forståelsen av begrepet nyttig fordi den er streng nok til å skille diskusjoner fra andre pedagogiske aktiviteter. På den andre siden rommer begrepet også den nødvendige fleksibiliteten til å inkludere flere former for diskusjoner som finner sted i et klasserom (Sætra, 2022, s. 10).

Skolen spiller en helt sentral rolle i demokrati- og medborgerskapsutdanningen, blant annet fordi det er en viktig arena for å lære elevene å *deliberere* (Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 76-77). Å *deliberere* betyr «å veie for og imot, å drøfte eller å rådslå» (Engelund, 2006, s. 506; Gundersen, 2020). Et demokrati trenger velutdannede samfunnsborgere for å blomstre (Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 77). Kjernen i deliberasjon handler om en dialog der ulike stemmer og perspektiver uttrykkes og blir hørt, og hvor deltakere lytter til hverandre og behandler hverandre med respekt. Dette medfører at elevene både må utvikle og internalisere ferdigheter, holdninger og verdier, og dette er noe som burde foregå i klasserommet (Engelund, 2006, s. 505; Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 77 og 79).

Ordet er nært forbundet med *deliberativt demokrati*, som også kalles for *samtaledemokrati* eller *diskursdemokrati* (NOU, 2022, s. 44; Rasch, 2011, s. 42). De to siste tiårene har deliberativ teori vært den mest fremtredende tilnærmingen til hva prinsippene for politiske diskusjoner i medborgerskapsundervisning bør være. Idealet om deliberativt demokrati har

«had a strong influence on the way contemporary democratic education is conceptualized» (Sætra, 2022, s. 28).

Deliberativt demokrati forbindes ofte med den tyske filosofen og samfunnsforskeren Jürgen Habermas, men det har også røtter tilbake til den greske filosofen Aristoteles (NOU, 2022, s. 44; Rasch, 2011, s. 42). Ifølge den svenske utdanningsforskeren Tomas Engelund (2006, s. 512-513) utgjør den indre kjernen i deliberativ kommunikasjon tre krav. For det første er det kravet om *begrunnelse*, som går ut på at ulike synspunkter blir konfrontert med hverandre, samtidig som det er tid og rom for at argumentene artikuleres og presenteres (Engelund, 2006, s. 512; Samuelsson, 2016, s. 3; Sætra, 2022, s. 28). 2) For det andre er det kravet om *refleksjon*, som handler om toleranse og respekt for den konkrete andre. Det vil si at deltakere lærer å lytte til hverandres argumenter (Engelund, 2006, s. 512; Samuelsson, 2016, s. 3; Sætra, 2022, s. 28). For det tredje er det kravet om *konsensus* som handler om kollektiv viljedannelse. Det betyr at det er et ønske eller et forsøk på å oppnå konsensus eller en midlertidig avtale. Målet er at deltakerne skal prøve å komme fram til en form for konklusjon for hvordan de ulike problemene eller synspunktene kan løses eller konseptualiseres, og hvilket grunnlag denne avtalen hviler på. Det kan også føre til at man ser at enighet ikke kan oppnås, men dette bør føre til at man ser etter nye utgangspunkter eller innfallsvinkler (Engelund, 2006, s. 512-513; Samuelsson, 2016, s. 3; Sætra, 2022, s. 28).

Deliberativ teori har av flere blitt kritisert for to ting: 1) Konsensuskravet; og 2) mangelen på følelsenes rolle. En av de mest kjente kritikerne er den belgiske teoretikeren Chantal Mouffe. Som et alternativ til det deliberative demokratiet, foreslår Mouffe (1999, s. 745) *agonistisk pluralisme*.

Kritikken av konsensuskravet har ligget til grunn for en pågående diskusjon mellom tilhengere av deliberativ og agonistisk teori (Tryggvason, 2019, s. 2). Målet om konsensus kan bidra til å undertrykke og ekskludere de politiske standpunktene og meningene til de som ikke har makten, og igjen bekrefte dem som allerede har makten. I en klasseromsdiskusjon kan dette bety at de populære elevene vil være de som implisitt bestemmer «hva vi alle er enige om» (Tryggvason, 2019, s. 2). Man er avhengig av alternative synspunkter og holdinger som bryter med hverandre. Derfor mener Mouffe (2000, s. 17) at målet heller burde være *hegemoni*, fordi det er mer konfliktorientert.

For det andre kritiseres den deliberative teorien for å undergrave følelsenes rolle i politiske diskusjoner (Jore, 2022, s. 74; Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 82; Tryggvason, 2018, s. 1). Mouffe (2005, s. 25) hevder at følelser er helt grunnleggende for politikk og demokrati, blant annet fordi det sørger for at mennesker identifiserer seg med politiske saker. I henhold til agonistisk teori er deliberativ teori for rasjonalistisk, fordi den ikke tar nok hensyn til hvilken rolle følelsene spiller i deliberasjon. Det er tross alt følelsene som motiverer oss til deltakelse, og derfor en legitim og nødvendig politisk respons (Mouffe, 2000, s. 17; Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 82; Sant, 2019, s. 24; Tryggvason, 2018, s. 6). Forskere argumenterer også for at elevenes motivasjon henger sammen med følelser. Dersom elevene er emosjonelt investert i et tema, kan dette bidra til å motivere elevene (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 20; Jore, 2022, s. 74). Deliberative teoretikere på sin side mener at risikoen for at debatten mellom elever kan bli for personlig dersom man tar inn følelser (Jore, 2022, s. 74; Tryggvason, 2018, s. 1).

Det ovennevnte kan igjen muligens føre til selvsensur. *Selvsensur* handler om frykten for å ytre seg om noe som kan føre til risiko for sosial isolasjon og eksklusjon (NOU 2022: 9, s. 67). Frykt forstås gjerne som en intens og ubehagelig følelse som utløses av noe vi forventer at kan gjøre skade (Jore, 2022, s. 71; Sætra & Goldschmidt-Gjerløw, 2023, s. 64). Dette kan også knyttes til politiske saker og følelser. *Politisk frykt* kan for eksempel oppstå i klasserommet i møte med aktuelle, sensitive og kontroversielle temaer. Det kan erfares som intense ubehagelige øyeblikk (Jore, 2022, s. 71, 74-75). Mouffe (2005, s. 25) argumenterer for at politiske følelser er helt grunnleggende for demokrati og politikk. Det kan igjen tale for at det er vanskelig å unngå spørsmål som kan skape både politiske følelser og frykt i klasserommet.

Reeves og Haidt (2021, s. 1-2) trekker forbindelse mellom dagens utfordringer med sosiale medier og John Stuart Mills hovedbekymring. Det var ikke nødvendigvis statlig sensur Mill fryktet, men heller konsekvensene av de sosiale normene i en kultur hvor noen meninger straffes gjennom gruppepress eller frykten for å bli utestengt: «Protection, therefore, against the tyranny of the magistrate is not enough. There needs protection also against the tyranny of the prevailing opinion and feeling» (Reeves & Haidt, 2021, s. 1). Ifølge Mill er vi avhengige av hverandre, spesielt de man er uenig med: «The only reliable cure for the confirmation bias is interacting with other people who have a different confirmation bias, and who do you the favor of finding flaws in your reasoning and counter-evidence you had not considered»

(Reeves & Haidt, 2021, s. 2). Dette kan underbygge hvorfor klasserommet er en viktig arena for elever å bygge opp demokratiske ferdigheter og forståelse, kanskje særlig i møte med kontroversielle spørsmål.

Fladmoe & Steen-Johnsen (2017) trekker frem at mennesker med avvikende meninger i større grad er villig til å sensurere seg selv i frykt for å bli utestengt. De hevder også at mennesker på «den tapende siden» er mindre villige til å diskutere kontroversielle spørsmål sammenlignet med folk fra den «vinnende siden» (Fladmoe & Steen-Johnsen, 2017, s. 82). Samtidig trekker de frem at skillet mellom hva som sies offentlig og privat, blir stadig mindre. Det skyldes blant annet at ytringer som fremsettes i sosiale medier, kan nå mange flere enn hva som var intensjonen opprinnelig (Fladmoe & Steen-Johnsen, 2017, s. 83) Dette er også et premiss som kan være viktig for lærere å være bevisst med tanke på samtalekulturen i klasserommet knyttet til kontroversielle spørsmål.

## **2.2 Ytringsfrihet og safe space**

Hvem er klasserommet ment til å være trygt for? (Barrett, 2010, s. 7). På den ene siden skal klasserommet være åpent nok til å inkludere ulike meninger, holdninger og perspektiver. Det handler om retten til å ytre seg og om retten til å motta ytringer. Ytringsfrihet er helt grunnleggende for et demokrati, og er derfor en forutsetning for at vi skal kunne ha et demokrati. I tillegg til at ytringsfriheten er grunnleggende i demokrati- og medborgerskapsundervisningen, samtidig som det bidrar til å trene opp elevenes politiske toleranse (Kierulf & Gisle, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017; NOU 2022: 9, s. 34-35).

På den andre siden har man § 9A-3 i Opplæringsloven (2022), hvor det står at skoler har «nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» og at skolen skal «forebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø». Det vil si at elever ikke skal føle seg diskriminert eller krenket av meningsutvekslingen som skjer i klasserommet (Barrett, 2010, s. 6; Flensner & Lippe, 2019, s. 276; Iversen, 2018, s. 5). Det ligger en spenning i hvordan man skal kunne forene et klasserom med ytringsfrihet på den ene siden, mens man også skal sørge for at klasserommet er et trygt sted for alle. Et av kompetansemålene i Samfunnskunnskap (SAK01-01) er at eleven skal kunne «vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, og drøfte grensene for ytringsfriheten» (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at jeg i analysedelen skal kunne si noe

om hvordan elevene erfarer samtalekulturen i klasserommet knyttet til kontroversielle spørsmål, vil det være relevant å diskutere dette ytterligere her i teorikapittelet.

### 2.2.1 Hvorfor ytringsfrihet?

De tre klassiske begrunnelsene for ytringsfrihet er 1) *Sannhetsprinsippet*; 2) *autonomiprinsippet*; og 3) *demokratiprinsippet*. Disse prinsippene vektlegges både i ytringsfrihetskommisjonens utredning fra 1999 og 2022. Etter anbefaling fra kommisjonen i 1999, ble disse prinsippene tatt inn i Grunnloven § 100 (NOU, 1999: 27).

Ytringsfrihetskommisjonen fra 2022 anbefaler også et fjerde prinsipp i begrunnelsen for ytringsfrihet, fordi de mener at de tre klassiske prinsippene ikke lenger omfavner hele bildet av hvilken verdi ytringsfriheten har i dagens samfunn. Derfor mener de at *toleranse- og mangfoldsprinsippet* også burde løftes frem som begrunnelse for ytringsfriheten (NOU 2022: 9, s. 34).

Kjernen i sannhetsprinsippet går ut på at: «Framsatte påstander kan kun korrigeres i møte med andre argumenter og perspektiver» (NOU 2022: 9, s. 37). Ytringsfriheten skal beskytte menneskets søken etter sannhet. Én av de mest kjente forsvarerne for sannhetsprinsippet er filosofen John Stuart Mill (1859). Han argumenterte for sannhetssøken på tre måter: Det første punktet er «intellektuell ydmykhet», som går ut på at selv om vi er sikre på at vi har rett, kan det hende vi tar feil. Derfor er det viktig at man ikke forbyr meningsmotstanderne våre å ytre det som kanskje kan være sant (NOU 2022: 9, s. 37; Reeves & Haidt, 2021, s. 6). Det andre argumentet går ut på at en ytring som er langt fra sannheten, likevel kan inneholde det Mill kaller for «en del av sannheten» (NOU 2022: 9, s. 37; Reeves & Haidt, 2021, s. 20). Det tredje punktet handler om at usanne ytringer kan ha en antidogmatisk funksjon, som handler om at vi skjerper oss i møte med usanne ytringer. Når vi blir utfordret på det vi tror på, unngår vi å få en sløv, intellektuell tilnærming til det vi diskuterer, selv om vi har rett (NOU 2022: 9, s. 37; Reeves & Haidt, 2021, s. 32).

Autonomiprinsippet, også kalt for «individets frie meningsdannelse», er den andre begrunnelsen for ytringsfrihet. Det handler om retten til å ytre seg fritt og hvordan det er grunnlaget for vår personlig frihet. I møte med meningsmotstandere utvikler vi våre egne meninger og erkjenner hva vi selv mener og står for. Man går fra å ikke vite hva man mener om enkelte saker, til å få gjennomtenkte meninger om nettopp den saken.

Ytringsfrihetskommisjonen skriver: «Ytringsfrihet handler ikke om retten til å ytre seg uten å

bli motsagt. Man har rett til å ytre seg nettopp for å bli motsagt» (NOU 2022: 9, s. 38). Idealet er at man møter andre mennesker, lytter til hverandre og i en sosial kontekst bryter meninger med hverandre (NOU 2022: 9, s. 38). «Gjennom ytringsfriheten får man mulighet til å vise omverdenen hvem man er: «Jeg er en sånn person som setter disse verdiene høyt»» (NOU, 2022, s. 38).

Demokratiprinsippet går ut på at det er åpenhet rundt beslutningsprosesser. Ifølge ytringsfrihetskommisjonen er et demokrati uten ytringsfrihet umulig å se for seg. Demokrati betyr folkestyre, og et folkestyre er avhengig av åpenhet og kritiske debatter (NOU 2022: 9, s. 38-39; Stray, 2011, s. 22-23). «Uten frie ytringer, ingen fri informasjon, ingen fri meningsdannelse og intet reelt grunnlag for demokrati» (Kierulf & Gisle, 2021). Ytringsfrihetskommisjonen oppsummerer ytringsfrihetens betydning for demokratiet gjennom tre nøkkelpunkter. For det første er det *informasjonsfriheten*, som sikrer åpenhet rundt politiske beslutningsprosesser. Det andre punktet er *offentlig meningsutveksling*, som går ut på at alle argumenter skal legges fram og at det er en verdi i at alle er med og bestemmer. For det tredje har ytringsfriheten er *kontrollfunksjon* i demokratiet. Da kan man stille det Platon-inspirert spørsmål: «Hvem skal vokte vokterne?» Borgerne selv, ved hjelp av pressen, må selv sørge for at maktutøverne er underlagt kontroll (NOU 2022: 9, s. 39).

I ytringsfrihetskommisjonens siste utredning anbefaler de et fjerde prinsipp for å begrunne ytringsfriheten, nemlig toleranse- og mangfoldsprinsippet. De begrunner dette blant annet med å si at «Uten toleranse kan ikke demokratiet bestå» og at «Ytringsfriheten trener vår evne til å tåle – tolerere – det mangfoldet av meninger som eksisterer i samfunnet» (NOU 2022: 9, s. 39). Gjennom å fremme toleranse, hjelper ytringsfriheten oss med å leve i et mangfoldig samfunn (NOU 2022: 9, s. 41). Ytringsfriheten bidrar til at vi møter på holdninger og synspunkter vi er uenig i, men over tid kan vi lære å akseptere at disse holdningene og synspunktene eksisterer. På tross av uenighet, må mennesker kunne leve sammen uten å ty til vold eller undertrykkelse (NOU 2022: 9, s. 39).

### **2.2.2 Det trygge klasserommet**

Det er viktig at klasserommet utgjør et trygt miljø for elevene, der de åpent kan diskutere kontroversielle temaer og spørsmål med veiledning og støtte fra læreren. Gode diskusjoner om kontroversielle spørsmål muliggjøres når det er et godt læringsmiljø. Disse resultatene viser Sætra (2020) til i hans forskning, hvor han har intervjuet elever fra to ulike skoler og



lærere fra syv ulike skoler i Norge. Han viser til at gode læringsmiljø består av tre kjerneelementer: For det første er det gode sosiale relasjoner (Sætra, 2021, s. 351). For det andre er det hensiktsmessige normer for sosial interaksjon, hvor respekt og toleranse spiller en viktig rolle (Sætra, 2021, s. 351-353). For det tredje er det dyktig tilrettelegging av diskusjoner gjennom innramming og moderering. Innramming handler om forberedelsene som gjøres i forkant av en diskusjon. Moderering er det som skjer under en diskusjon, ved hjelp av en som leder diskusjonen og bidrar til å holde diskusjonen i gang. Ofte er disse oppgavene tildelt læreren (Sætra, 2020, s. 354-355).

Safe space er en betegnelse på møteplasser der likesinnede kan møtes for å dele meninger i trygge omgivelser. I senere tid har safe space-begrepet blitt tatt inn i skolen. Hensikten er å beskytte marginaliserte grupper mot krenkelser, trusler og hat (Flensner & Lippe, 2019, s. 276; Iversen, 2018, s. 3). Den pedagogiske forståelsen av begrepet er at klasserommet skal være et sted der elever «can speak freely, without being afraid of their peers or their teacher» (Flensner & Lippe, 2019, s. 276). Safe space blir i denne sammenhengen en metafor som understreker viktigheten av at klasserommet skal ha et trygt og respektfullt læringsmiljø (Flensner & Lippe, 2019, s. 275).

Det er en iboende spenning i safe space-begrepet. På den ene siden skal det være trygt til å inkludere et mangfold av perspektiver og holdninger. På den andre siden skal man strukturere åpenheten med regler for hva som er greit å si og ikke. Hensikten med reglene er å gjøre diskusjoner og meningsutveksling tryggere for både elever og lærere (Barrett 2010, 6-7; Flensner & Lippe, 2019, s. 276; Iversen, 2018, s. 5). Flensner og Lippe (2019, s. 276) stiller derfor spørsmål til om trygge klasserom kan være åpent for alle salgs meninger og holdninger, og samtidig være et trygt rom for alle? Iversen (2018, s. 5) trekker frem et argument som taler mot at man skal la noen elever få nyte privilegiet det er å få uttrykk seg fritt; nemlig at marginaliserte grupper opplever enda mindre trygghet enn man allerede har. Dette leder til et nytt spørsmål om hvordan man da skal håndtere meninger og holdninger som for eksempel er antidemokratiske, antifeministisk eller rasistisk, uten å krenke eller såre noen? Dilemmaet læreren står overfor i klasserommet om man skal formidle skolens verdier slik de står skrevet i opplæringslovens formålparagraf og samtidig sikre at ingen elever føler seg krenket, slik det er lovfestet i Opplæringsloven (2022) § 9A. (Flensner & Lippe, 2019, s. 285).

Som et alternativ til «safe space» foreslår Iversen (2018) å bytte det ut med «uenighetsfellesskap». Han kritiserer hvordan Europarådet forstår safe space-begrepet, fordi «the term is ambiguous fraught with politicised controversy and promises more than in can deliver» (Iversen, 2018, s. 1). Å beskrive klassen som et fellesskap av uenighet kan være en nyttig strategi for å understreke at uenighet eksisterer og er en del av livet. Det kan bidra til at læreres og elevers oppmerksomhet heller fokuserer på hvordan uenighet kan håndteres (Iversen, 2018, s. 10; Flensner & Lippe, 2019, s. 284).

For å kunne oppnå autentisk læring om mangfold og sosial rettferdighet, krever dette at elever og lærere er villige til å sette seg selv i fare. Derfor foreslår Arao og Clemens (2013, s. 139 og 142) å bytte ut safe space med begrepet *brave space*. De bygger på Boostroms (1998, s. 399) idé om at «learning necessarily involves not merely risk, but the pain of giving up a former condition in favour of a new way of seeing things». Det handler om å tørre og utfordre komfortsonen for å utforske problemstillingen som står på spill. En slik lingvistisk endring kan være nyttig for å understreke viktigheten av *mot*, fremfor en illusjon om trygghet (Arao & Clemens, 2013, s. 141-143; Flensner & Lippe, 2019, s. 283-284; Iversen, 2018, s. 2).

Iversens (2016; 2018) «uenighetsfellesskap» har flere likhetstrekk med det Arao og Clemens (2013) omtaler som «brave space». De to begrepene deler ideen om at klasserommet bør være et sted hvor elevene blir utfordret gjennom å bli eksponert for ulike perspektiver og meninger. Dette bidrar til å bygge opp deres toleranse, som er en sentral del av ytringsfriheten og svært relevant i læreplanen for demokrati og medborgerskap, samt samfunnsfag. Klasserommet bør være et sted hvor elevene lærer å se ting fra nye sider og hvor man til og med kan la seg overbevise av andres meninger som man tidligere avviste (Flensner & Lippes, 2019, s. 284; Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019; NOU, 2022: 9, s. 39). Ifølge Flensner og Lippe (2019, s. 284) betyr ikke det nødvendigvis at begrepene er i motsetning til «safe space», men «uenighetsfellesskap» og «brave space» gir ingen løfter om komfort og sikkerhet. Begrepene vektlegger heller tapperhet, pågangsmot og kontroverser.

### **2.3 Kontroversielle tema og spørsmål**

Demokrati er noe man må læres opp i. Det kan ikke sies å være en medfødt egenskap. Derfor det det viktig å undervise om demokrati og medborgerskap. Demokratiske holdninger og verdier må utvikles og trenes opp. Da må elevene lære seg til å lytte og la seg utfordre av

mennesker som har andre synspunkt og holdninger enn det de har selv.

Ytringsfrihetskommisjonen påpeker at ytringsfrihet er en viktig forutsetning for demokrati, fordi det trener opp vår evne til å tolerere et mangfold av meninger (NOU 2022: 9, s. 39). For å trene opp denne evnen er det viktig å lære seg og forholde seg til synspunkter og holdninger som man i ytterste konsekvens finner frastøtende, ubehagelige eller avskyelige (NOU 2022: 9, s. 20).

Skolen og klasserommet kan være en god arena for dette. Derfor er det sentralt å undervise i, eller å bruke, kontroversielle temaer og spørsmål som et virkemiddel for å oppnå fagets formål. I denne delen av kapitlet skal jeg definere nærmere hva et kontroversielt tema eller spørsmål er. Jeg skal også belyse hvorfor det kan være nødvendig å undervise om kontroversielle spørsmål i skolen.

### **2.3.1 Hva er kontroversielt?**

For å si noe om *hva* som er kontroversielt, skal jeg først ta for meg de to vanligste kriteriene for kontroversielle spørsmål, nemlig det *epistemiske kriteriet* (epistemic criterion), utviklet av Dearden (1981). Det andre kriteriet er *det politiske kriteriet* (political criterion), utviklet av Stradling (1984).

Den første viktige debatten om kontroversielle spørsmål kom på 1980-tallet, da Robert Dearden i 1981 publiserte teksten *Controversial Issues and the Curriculum*. Bidraget la grunnlaget for det som etter hvert har blitt kjent som det epistemiske kriteriet. Dette kriteriet er basert på en kritikk av *atferdskriteriet*, som hevder at kontroversielle spørsmål er en sak som et visst antall mennesker er uenige i. Ifølge Dearden (1981) er utfordringen med en så inkluderende definisjon at selv spørsmål om jordas form blir kontroversielt. Med andre ord gir det opphav til epistemologisk relativisme, som vil si at «it encourages the thought that what is true should be collapsed into what some group regards as true» (Dearden, 1981, s. 38). Det epistemiske kriteriet mener at en sak kan anses som kontroversiell dersom motsatte synspunkter kan forsvares uten at de strider mot fornuften. Hva som regnes som å være i strid eller ikke i strid med fornuften, må avgjøres på grunnlag av kunnskap, sannhetskriterier, kritiske standarder og verifikasjonsprosedyrer som er tilgjengelig til enhver tid (Dearden, 1981, s. 38; Sætra, 2022, s. 11).

I 1984 kom Robert Stradling ut med teksten *The Teaching of Controversial Issues: an evaluation*, som bidro til det vi kjenner som det politiske kriteriet. Dette kriteriet definerer et spørsmål som kontroversielt dersom det splitter samfunnet (Stradling, 1984, s. 121). Dette er med utgangspunkt i Robert Stradlings (1984, s. 121) idé om at: «issues that deeply divide a society, that generate conflicting explanations and solutions based upon alternative worldviews are controversial issues». Bakgrunnen for denne ideen kommer fra da Stradling (1984) nettopp hadde gjennomførte forskning på 20 skoler i England. Prosjektet innebar omfattende observasjoner, samt en spørreundersøkelse distribuert til et utvalg skoler. Da fant de ut at det ikke er «akademiske disputer» det er vanskelig å undervise i, men temaer som splitter samfunnet (Stradling, 1984, s. 121).

For å kunne si noe om *hva* som er kontroversielt, vil jeg ta utgangspunkt i en «min-maks-strategi». Med utgangspunkt i det politiske kriteriet og det epistemiske kriteriet, er det mulig å komme med en minimal, felles kjerne om hva som kan regnes som kontroversielle spørsmål (Sætra, 2022, s. 11-12). Den minimale definisjonen sier noe om det essensielle i et konsept (Gerring & Baresi, 2003, s. 201; Sætra, 2022, s. 12). En felles definisjon for begge kriteriene, som også i dette tilfellet er essensen, er at kontroversielle spørsmål skal kunne generere forskjellige forklaringer og løsninger, noe som skaper uenighet og diskusjon (Sætra, 2021, s. 98; Sætra, 2022, s. 12). Begge kriteriene har ett vilkår til. Det politiske kriteriets vilkår er at kontroversielle spørsmål splitter samfunnet. Det epistemiske kriteriets vilkår er at ulike forklaringer og løsninger ikke bør være i strid med fornuften (Sætra, 2022, s. 12). Til sammen utgjør disse tre kriteriene en idealtypisk definisjon av begrepet. Den ideelle definisjonen inkluderer alle attributter som til sammen definerer konseptet i sin reneste, mest ideelle form (Gerring & Baresi, 2003, s. 201; Sætra, 2022, s. 12). Det vil si at et maksimalt kontroversielt spørsmål er spørsmål som 1) genererer til forskjellige forklaringer og løsninger; 2) splitter samfunnet; og 3) uten at denne uenigheten og splittelsen strider mot fornuften (Sætra, 2022, s. 12). Om et tema eller spørsmål oppfyller ett av kriteriene diskutert overfor, kan saken sees på som et minimalt kontroversielt tema eller spørsmål. Dersom det oppfyller alle tre kriteriene, kan saken plasseres i ytterpunktet i skalaen og regnes derfor som et maksimalt kontroversielt tema eller spørsmål (Sætra, 2022, s. 13).

### **2.3.2 Hvorfor undervise om kontroversielle spørsmål?**

Det kan være krevende å skulle undervise om kontroversielle spørsmål i et klasserom (Anker & Lippe, 2016, s. 263; Kerr & Huddleston, 2016, s. 7; Lippe, 2019, s. 408; Trysnes &

Skjølberg, 2022, s. 66; Utdanningsnytt, 2020). Spørsmålene det er snakk om kan skape stort ubehag hos enkelte elever, vanskelig følelser og store motsetninger. Spesielt dersom det ikke fasiliteres på en klok måte (Kerr & Huddleston, 2016). Så hvorfor skal man i dette hele tatt undervise om kontroversielle spørsmål i norske klasserom?

Det kan være flere grunner til å gjøre det. Diana Hess (2009) gir i boken *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion* flere argumenter for hvorfor det kan være formålstjenlig å undervise om kontroversielle spørsmål.

For det første er det en avgjørende sammenheng mellom å diskutere kontroversielle spørsmål og «helsa» til demokratiet, spesielt mellom mennesker med ulike synspunkter. Ifølge Hess (2009, s. 12) er det to grunner til dette: Først og fremst fordi det gjør folk mer politisk tolerante. Likefullt mener Hess (2009, s. 12) at det fører til at man lærer mer om viktige spørsmål. I læreplanens overordnede del står det at gjennom demokrati- og medborgerskapsopplæringen skal elevene få kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge, og samtidig lære hvorfor demokratiet ikke er noe som kan tas for gitt. Det må hele tiden utvikles og vedlikeholdes, og det skjer ved at elevene tilegner seg evnen til å lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For det andre viser Hess (2009, s. 12) til at det er relativt få mennesker som engasjerer seg i politiske diskusjoner og at trenden går i en ikke-deliberativ retning. På tross av at hun skrev dette i 2009 i en amerikansk kontekst, kan det være holdepunkter for at vi ser en lignende utvikling også i Norge. I ytringsfrihetskommisjonens utredning fra 2022 skriver de at det kun er rundt 10 prosent av den norske befolkningen som er jevnlig aktive deltakere i offentligheten (NOU 2022: 9, s. 96). Samtidig viser en undersøkelse gjennomført av Medietilsynet (2022) at norske ungdommer sjeldent deltar i debatter. Tallene viser at hele 76 prosent av de unge aldri har deltatt i debatter som omhandler politikk og samfunnsproblemer i mediene. Unge oppgir ofte at grunnen til dette handler om manglende interesse for politikk og samfunn, i tillegg til at de mener at de ikke har noe å bidra med (Medietilsynet, 2022). Det er mindre sjans for at mennesker vil engasjere seg i diskusjoner med mennesker som har ulike meninger enn dem selv. Ifølge Hess (2009, s. 12) er denne trenden til skade for individer og samfunnet. Å diskutere med mennesker man er dypt uenig med kan trene vår evne til å tolerere uenighet (NOU 2022: 9, s. 39).

Dette støttes også av Hand & Levinson (2012). De trekker frem at diskusjon av kontroversielle spørsmål er en foretrukket undervisningsmetode for å utvikle forståelse for ulike standpunkter og empati med de som innehar disse. Dette er også et sentralt mål for opplæringen i skolen. Grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene handler om å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom å diskutere kontroversielle spørsmål med medelever som har ulike standpunkt, omhandler diskusjonen faktisk standpunkter og ikke et teoretisk eller abstrakt utgangspunkt (Hand & Levinson, 2012, s. 616-617).

For det tredje mener Hess (2009, s. 12) det er spesielt viktig å bruke skolen for å snu denne trenden. Skolen og klasserommet kan være en arena der unge lærer seg å engasjere seg i diskusjon, og kontroversielle spørsmål kan bidra til dette. Å utfordre etablerte forståelsesmåter kan skape ubehag, men det kan også skape engasjement og nysgjerrighet. I stedet for at lærere bekrefter og reproducerer elevenes forståelsesmåter, kan de heller problematisere vante forestillinger og maktforhold. Dette kalles for ubehagets pedagogikk. Begrepet ble først introdusert av Megan Boler i 1999. I dag kan det forstås som et rammeverk som skal engasjere og utfordre elever og læreres *emosjonelle komfortsoner* (Røthing, 2019, s. 44). Det kan derfor være en grunn i seg selv til å ta utgangspunkt i kontroversielle spørsmål for å lære unge å diskutere (Hand & Levinson, 2013, s. 617).

Ifølge Hess (2009, s. 12-13) er det en rekke fordeler med å lære elevene å engasjere seg i diskusjon om kontroversielle politiske spørsmål. Men det viser seg derimot å være en rekke barrierer som står i veien for skolens deliberative potensial. I en undersøkelse fra Opinion, gjennomført på vegne av Stortinget, kommer det frem at 44 prosent av unge i alderen 15-20 år har opplevd å få negative kommentarer eller reaksjoner fordi de har delt egne meninger. Av disse forteller hele 52 prosent at det er venner de har fått negative kommentarer eller reaksjoner fra. Over halvparten av disse svarer at lattergjøring er en av reaksjonene de har fått, litt under halvparten forteller at de har opplevd personkritikk (Opinion, 2021). Ungdommens ytringsfrihetsråd har utarbeidet en rapport som sier noe om utfordringene knyttet til ytringsfrihet blant unge. Der kommer det blant annet frem at unge opplever en høy terskel for å ytre seg, hets og hatefulle ytringer skremmer de fra debattene, at ting kan legges ut på sosiale medier og bli der «for alltid» oppleves som en barriere, gode diskusjoner får for liten plass i klasserommet og at elever er bekymret for at deres ytringer skal misforstås dersom de

tas ut av sammenheng og blir delt utenfor klasserommet (NOU 2022: 9, s. 76; Ungdommens ytringsfrihetsråd, 2021).

For at klasserommet skal bli et godt uenighetsfellesskap bør man finne måter å senke disse barrierene på, mener Iversen (2016, s. 11). Elever er i den spesielle situasjonen hvor de daglig må forholde seg til og omgås en gruppe mennesker de ikke har valgt selv. Derfor viktig å praktisere ytringsfrihet for at samtaler og diskusjoner i klasserommet kan oppleves som trygge og opplysende (Iversen, 2016, s. 4 og 10; 2018, s. 10; Ungdommens ytringsfrihetsråd, 2021). Gruppemedlemmer opplever at enighet og konsensus er mest behagelig. Utfordringen med dette er at gruppemedlemmer sitter inne med informasjon de ikke deler med resten av gruppa. Det kan enten være rent praktisk informasjon eller gruppemedlemmets følelser om saken, andre argumenter eller ståsteder. Med andre ord fungerer sosiale mekanismer som barrierer i gruppa. Dette gir motstand mot å dele informasjon. Iversen (2016, s. 11) skriver om to barrierer mot deltakelse, nemlig *informasjonsbarriere* og *statusbarriere*.

Informasjonsbarrierer er når gruppemedlemmet tenker at informasjonen de sitter med ikke er relevant for resten eller tenker at de har denne informasjonen fra før av. Statusbarriere er når man tenker at andre vil tenke negativt om deg dersom du deler din informasjon.

### 3. Metode

I metodekapittelet skal jeg beskrive, begrunne og reflektere over alle de metodiske stegene i forskningsprosessen. Dette kapitlet skal bidra til at forskningsprosessen fremstår transparent, noe som er viktig for at det skal være mulig for andre å vurdere og bedømme kvaliteten på studien jeg har utført, samt resultatene jeg har kommet frem til (Gleiss & Sæther, 2021, s. 192). Først skal jeg ta for meg valg av forskningsdesign og hvilke forberedelser jeg gjorde i forkant av datainnsamlingen. Deretter skal jeg beskrive, begrunne og reflektere over datainnsamlingen samt gjennomføringen av denne. Til slutt skal jeg se nærmere på oppgavens troverdighet og de etiske betraktningene jeg har gjort (Gleiss & Sæther, 2021, s. 194; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 258-259).

#### 3.1. Forskningsdesign

Utgangspunktet for min undersøkelse var et ønske om å få innsikt i elever på videregående skole sine erfaringer med samtalekulturen i klasserommet knyttet til kontroversielle temaer. Min vurdering var at et kvalitativt forskningsdesign ville være mest formålstjenlig for dette formålet. Et slikt design er en metode som kan gi meg innsikt i elevenes tanker, erfaringer og forestillinger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Et kvalitativt forskningsdesign har som fordel at det er åpent og fleksibelt. Fordi dette forskningsdesignet har en lav grad av forhåndsstrukturering, gir det meg som forsker en større mulighet til å stille spørsmål jeg ikke hadde planlagt på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30-31).

##### 3.1.1 Kvalitativ fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode

Datainnsamlingsmetoden jeg har brukt kan beskrives som en krysning av *gruppeintervju* og *fokusgruppeintervju*. På den ene siden ligner datainnsamlingen på et gruppeintervju fordi jeg som forsker stilte spørsmål ut ifra en intervjuguide og fulgte opp med oppfølgingsspørsmål. I noen av intervjuene måtte jeg av ulike årsaker ha en mer aktiv rolle i gjennomføringen av intervjuene. Enten fordi elevene svarte kort på spørsmålene mine eller fordi elevene ikke reflekterte og diskuterte sammen som en gruppe (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). På den andre siden vil jeg beskrive datainnsamlingen som et fokusgruppeintervju fordi jeg hadde en mer tilbaketrukket rolle. Jeg var ikke like aktivt med å stille spørsmål i alle intervjuene, fordi elevene diskuterte mye sammen. Men de gangene jeg opplevde at én eller flere elever var mer stille enn resten, grep jeg inn og stilte det samme spørsmålet direkte til den stille informanten (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 80; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Heretter vil jeg derfor



for ordens skyld kalle det for et *fokusgruppeintervju*, fordi målet med intervjuene var at interaksjonen og diskusjonen mellom deltakerne var det sentrale i intervjuet, og jeg opplevde stort sett at min rolle var tilbaketrasket.

Det er spesielt tre grunner til at jeg valgte å bruke fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode. For det første kan dynamikken i fokusgruppene frembringe en annen type informasjon enn det jeg ville fått i individuelle intervjuer. Det skyldes at informantene får impulser fra de andre i gruppa og ikke bare fra meg som forsker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). For det andre ønsket jeg å få innsikt i hva informantene som en gruppe kom fram til da de diskuterte samtalekultur, kontroversielle temaer og selvsensur. Gjennom intervjuene fikk jeg et inntrykk av hvilken forståelse som dominerer. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 81) kan dette henge sammen med hvordan forståelsen er i klasserommet og i samfunnet; det er gruppas forståelse som blir den etablerende meningen, til tross for at det kan skille seg fra den enkeltes individuelle oppfatning. For det tredje valgte jeg fokusgruppeintervju fordi det er interessant å se hvordan enkeltindividets synspunkter utvikles i møte med andres synspunkter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179).

På tross av det er mange fordeler med fokusgruppeintervju, finnes det også en rekke utfordringer med denne datainnsamlingsmetoden. For det første reduserer det forskerens kontroll over intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Den største utfordringen jeg opplevde knyttet til dette problemet, var at elevene fort kunne bruke navn på enten lærere eller andre medelever. På forhånd hadde jeg gitt beskjed om at de skulle prøve å unngå dette, men dersom det likevel skjedde, ville jeg utelate dette i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). En annen utfordring kan være at elever kan oppleve sosiale reaksjoner på det som har blitt sagt i fokusgruppeintervjuet. Et forskningsetisk prinsipp er at man ikke skal ta skade av å delta i forskningen, men i et fokusgruppeintervju er det vanskelig å sikre informantenes konfidensialitet. Det vil alltid være en risiko for at andre elever i intervjuet kan snakke om hva noen andre har sagt. Derfor oppfordret jeg elevene til å ikke si noe om hva andre hadde sagt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). En tredje utfordring kan være at intervjuet kan få et kaotisk preg dersom samspillet i gruppa er livlig og informantene kjenner hverandre godt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Jeg erfarte ikke dette i intervjuene, men jeg var oppmerksom på at det kunne oppstå. En konsekvens av dette kan være at informantene deler informasjon om sensitive personopplysninger, fordi de bli for

ærlige. Derfor ga jeg også beskjed om på forhånd at de skulle unngå å dele informasjon om politisk ståsted, seksuell legning og religiøs overbevisning

Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Det vil si at det er en kombinasjon av åpenhet og struktur i intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79-80). Målet er å forstå informantenes perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Hvilke spørsmål som stilles, rekkefølgen på spørsmålene og måten spørsmålene stilles på, varierer. I forkant av intervjuene laget jeg en intervjuguide (Vedlegg 1) som inneholder en oversikt over emner som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Derfor kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål dersom informantene tok opp et interessant tema eller sa noe jeg gjerne ville at de skulle utdype. Denne kunnskapskonstruksjonen gjør at det foregår en stadig pendling mellom induksjon og deduksjon, også kalt for abduksjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). På tross av at fokusgruppene fikk forskjellige oppfølgingsspørsmål, legger semistrukturerte intervjuer likevel til rette for at man kan sammenligne svarene fra de ulike intervjuene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

### **3.1.2. Forberedelser**

I forkant av datainnsamlingen tok jeg noen grep for å sørge for at kvaliteten på intervjuene ble så god som mulig. For det første brukte jeg god tid på å utarbeide en intervjuguide. Denne utarbeidet jeg samtidig som jeg leste på tidligere forskning og relevant teori for oppgaven. Dette var nødvendig for å utarbeide aktuelle spørsmål til intervjuguiden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Jeg forsøkte å utforme mest mulig åpne spørsmål. Dette var for at jeg ikke skulle legge for mange føringer, og at elevene i størst mulig grad måtte tenke selv. Jeg ønsket at elevene skulle fortelle om erfaringer og opplevelser de hadde i klasserommet. Derfor prøvde jeg å utforme spørsmålene slik at det var større sjanse for at jeg fikk slike svar.

For det andre utførte jeg et pilotintervju i forkant av datainnsamlingen. Da fikk jeg testet ut intervjuguiden, samtidig som jeg fikk trent på å gjennomføre fokusgruppeintervju. På denne måten fikk jeg testet ut hvordan spørsmålene åpnet opp for dialog (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Med tanke på at de jeg skulle intervjuer var i alderen 16-19 år, var det utfordring å få tak i informanter til pilotintervjuet på samme alder. Jeg tok derfor kontakt med et familiemedlem som er elev på videregående skole. Dette ble gjort for at pilotintervjuet skulle bli mest mulig likt intervjuene jeg skulle gjennomføre (Gleiss og Sæther, 2021, s. 95) Vedkommende hjalp meg med å finne informanter som ville delta. Pilotintervjuet ble

gjennomført over telefon på FaceTime, fordi vi befant oss i to forskjellige norske byer et stykke unna hverandre. Derfor fikk jeg ikke til å gjøre lydopptak samtidig, men jeg tok notater. Underveis i pilotintervjuet erfarte jeg at mange av spørsmålene var svært like og at informantene hadde svart på spørsmålet tidligere. Det gjorde at jeg ble usikker og derfor hoppet over noen spørsmål. Da jeg reflekterte over dette med veileder i etterkant, kom jeg frem til at det ikke gjør noe å stille noen spørsmål som ligner litt på hverandre. Det kan faktisk bidra til at man får dypere refleksjoner fra elevene og at man får bekreftet noe de har sagt tidligere. Derfor endret jeg ikke på noen av spørsmålene i intervjuguiden i etterkant av pilotintervjuet, men jeg brukte tid på å reflektere over oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille elevene dersom de ga motsigende svar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95).

I og med at jeg ikke fikk testet å bruke lydopptak i pilotintervjuet, testet jeg dette senere. Jeg sørget for at Diktafon-appen fungerte og at jeg fikk lastet lydopptaket opp i Nettskjema. Opptakene blir umiddelbart kryptert på telefon og lyden kan av sikkerhetsmessige årsaker ikke spilles av direkte fra mobilappen. Deretter lyttet jeg til lydfilene i Nettskjema og fikk bekreftet at lyden var god (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Jeg planla å bruke to forskjellige enheter til å ta opp lyd for å være på den sikre siden. I og med at fokusgruppene bestod av fire til seks informanter, plasserte jeg enhetene i ulike retninger slik at det skulle fange opp lyden best mulig.

## **3.2. Datainnsamling**

Til nå har jeg redegjort for forskningsdesignet og hvilke valg jeg har stått overfor så langt. I neste delkapittel skal jeg gjøre rede for valgene mine knyttet til utvalgsriterier, rekruttering av informanter og utvalgsstørrelse. Jeg skal også fortelle om gjennomføringen av intervjuene.

### **3.2.1. Utvalgsriterier og rekruttering av informanter**

Jeg hadde to kriterier for utvalget. For det først måtte informantene være over 15 år, for da kan de samtykke selv (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44-45; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 253; Svenkerud, 2021, s. 101). Det andre kriteriet var at elevene hadde eller hadde hatt samfunnsfagundervisning i løpet av utdanningsløpet på videregående skole. Når det gjelder utvalgsstørrelse var kriteriet at det helst skulle være mellom tre og fem elever.

Etter at prosjektet mitt var blitt godkjent av NSD (Vedlegg 3), tok jeg først kontakt med to samfunnsfagslærere jeg kjente til for å rekruttere informanter. Etter at de hadde sagt ja, sendte jeg dem informasjonsskrivet mitt. Denne strategien ligner derfor på et *bekvemmelighetsutvalg* (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39-40). Det vil si at man gjør et utvalg som er bekvemmelig eller enkelt for seg selv, ved at man for eksempel spør noen man kjenner. I mitt tilfelle spurte jeg to lærere jeg kjente til om de kunne hjelpe meg med å rekruttere informanter. Det var altså elevene som var utvalget mitt, ikke lærerne. Grunnen til at jeg gjorde et slikt utvalg var fordi jeg hadde hørt fra medstudenter og seminarledere at det kan være vanskelig å komme i kontakt med skoler og/eller lærere som ikke kjenner deg. Derfor tok jeg kontakt med noen jeg var ganske sikker på at ville svare.

Deretter satte en av disse lærerne meg i kontakt med andre samfunnsfagslærere over e-post. Denne strategien ligner på et *snøballutvalg*. Et snøballutvalg vil si at informanter som fyller opp spesifikke kriterier, introduserer forskeren til andre informanter som fyller opp de samme kriteriene (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 42). I mitt tilfelle var det samfunnsfagslærere som introduserte meg for andre samfunnsfagslærere, som igjen introduserte meg for elever som ønsket å være informanter. Et snøballutvalg var nyttig for at jeg skulle få kontakt med andre samfunnsfagslærere, som kunne hjelpe meg med å rekruttere informanter (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 42). En av lærerne var historielærer, men jeg valgte likevel å ta kontakt med vedkommende fordi jeg visste at elevene likevel utfylte kriteriet om at de «hadde hatt» samfunnskunnskap.

Noen lærere fikk jeg ikke svar av, mens andre lærere fortalte at det ikke var noen i klassen som ville delta. Dersom det var elever som ønsket å delta, ga lærerne meg beskjed om dette og så avtalte vi et tidspunkt jeg kunne reise til skolen for å gjennomføre intervjuet. Intervjuene fikk jeg gjennomføre i deres undervisningstimer.

Lærerne jeg var i kontakt med kan derfor kalles for *portvakter*, som vil si at de fungerte som «døråpnere inn til deltakerne» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Dette gjorde at rekrutteringsprosessen min blir mer smidig. En utfordring med denne strategien er at det eksisterer et maktforhold mellom portvakten (læreren) og (informantene) elevene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41-42). Derfor det ikke utelukkes at elevene opplevde et visst press om å si ja til deltakelse, i og med at læreren presenterte forskningsprosjektet og rekrutterte informanter på mine vegne. (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41-42).

Jeg møtte elevene for første gang samme dag som vi skulle gjennomføre intervjuet. For å sikre meg at elevene ikke følte seg presset til å delta, var jeg tydelig på at det var frivillig og delta, samt at de kunne trekke seg når som helst i prosessen uten at dette ville få konsekvenser for dem selv. Jeg var også tydelig på at deres deltakelse ikke ville ha noe å si for karakteren deres og at læreren deres ikke skulle høre lydopptaket fra intervjuet. Selv om portvakter kan by på utfordringer, var dette etter mitt syn helt nødvendig for at jeg skulle få tilgang på forskningsdeltakere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42).

### 3.2.2. Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført på én videregående skole på Østlandet. Informantene var elever fra alle klassetrinnene. Først la jeg få føringer for lærerne som skulle hjelpe meg med å rekruttere elever, annet enn at jeg helst måtte ha en gruppe på tre til fem personer. De tre første intervjuene bestod av fem elever i hver gruppe. Problemet var at av disse 15 informantene var det bare to gutter. For å sikre at også guttenes perspektiv kom frem i tilstrekkelig grad, tok jeg derfor igjen kontakt med noen av de lærerne jeg allerede hadde vært i kontakt med, for å høre om det likevel var noen gutter som var interessert i å delta. De to siste intervjuene bestod derfor av to guttegrupper på fire elever i den ene og seks elever i den andre. Gruppene var sammensatt av elever som gikk i samme hoved- eller valgfagsklasse. Oversikt over fokusgruppene kan du se i tabell 3.1. Jeg møtte først elevene da jeg kom for å gjennomføre intervjuene. Da oppdaget jeg at tre av elevene som hadde meldt seg frivillig til å delta, hadde jeg tidligere vært lærervikar for tidligere. Jeg kom allikevel frem til at dette ikke ville bli noe problem for oppgaven, fordi jeg ikke lenger var vikaren deres og derfor ikke involvert i for eksempel karaktersetting.

<b>Fokusgruppe nummer</b>	<b>Pseudonym</b>	<b>Kjønn</b>
Fokusgruppe 1	Elev 1-5	Fem jenter
Fokusgruppe 2	Elev 6-10	To gutter, tre jenter
Fokusgruppe 3	Elev 11-15	Fem jenter
Fokusgruppe 4	Elev 16-21	Seks gutter
Fokusgruppe 5	Elev 22-25	Fire gutter

*Tabell 3.1: Oversikt over fokusgruppene.*

Både i e-posten sendt til lærerne og da jeg møtte opp for å gjennomføre intervjuet, sa jeg til dem og elevene at intervjuet ville vare i 45 til 60 minutter. Jeg antok at dette var tiden det ville ta, basert på at pilotintervjuet varte i rundt 50 minutter. Det første intervjuet varte i underkant av 50 minutter, mens det andre intervjuet varte rundt 30 minutter. På de neste intervjuene ga jeg derfor beskjed om at intervjuene ville vare mellom 30 og 45 minutter.

Alle intervjuene ble gjennomført på skolen informantene gikk på av praktiske årsaker. I tillegg kunne det kanskje bidra til at de følt seg tryggere og mer avslappet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). På forhånd hadde jeg avtalt med lærerne at jeg skulle få gjennomføre intervjuet i deres undervisningstimer.

Før selve intervjuene ble gjennomført startet jeg med å holde en kort introduksjon om prosjektet foran hele klassen. Flere av lærerne ønsket at jeg skulle gjøre dette, blant annet fordi flere av klassene holdt på med egne forskningsprosjekt. Deretter gikk informantene og jeg inn på et grupperom. Intervjuene ble gjennomført delvis uforstyrret. Noe av utfordringen var at noen av veggene bestod av gjennomsiktig glass. For å unngå at elevene skulle bli distraheret, plasserte jeg dem slik at de i størst mulig grad satt med ryggen mot disse glassveggene. En annen utfordring var at dersom andre elever i rommene ved siden av var unaturlig høylytte – ved at de for eksempel ropte – hørtes det godt i grupperommet. Man kunne ikke høre når andre snakket normalt. Derfor var jeg trygg på at andre elever ikke kunne høre hva informantene snakket om inne på grupperommet. Siden intervjuene ble gjennomført i undervisningstiden, var ikke dette et problem som forekom i alle intervjuene.

Jeg startet med en *briefing*, som vil si at jeg fortalte litt mer om formålet med intervjuet og prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Først gikk jeg gjennom informasjonsskrivet og elevene skrev under på samtykkeskjemaet. Deretter fortalte jeg dem om hvordan jeg tok opp lyd og at lydopptaket ville bli trygt lagret på UiOs Nettskjema. Før vi gikk i gang med intervjuet spurte jeg om de hadde noen spørsmål.

Deretter gikk jeg over til noen enkle oppvarmingsspørsmål om skolen deres og klassemiljøet. Disse spørsmålene er kategorisert som «brief» i intervjuguiden (Vedlegg 1). Elevene kjente ikke til meg fra før av, med unntak av tre stykker, derfor ville jeg starte med noen spørsmål som kunne bidra til å skape en trygg atmosfære (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Hovedspørsmålene delte jeg inn i to kategorier i intervjuguiden: «samtalekultur» og

«selvsensur». Spørsmålene kategorisert som «samtalekultur» skulle bidra til at jeg fikk et innblikk i elevenes erfaringer med diskusjoner i klasserommet og meningsbrytning. Det skulle også si noe om uenighetsfellesskap, lærerens rolle og om det var noen temaer de synes var vanskelig å snakke om. Spørsmålene i kategorien «selvsensur» var for å finne ut av hva som skal til for at elevene sier det de mener høyt, men også hva som er grunnen til at de velger å ikke gjøre det. Jeg var også interessert i å finne ut om det er noe læreren kan gjøre for at de skal føle seg trygge i klasserommet, fordi forskning viser at trygghet er en viktig forutsetning for å ha gode diskusjoner hvor man tør å si hva man mener (jf. Sætra, 2021, s. 351).

Jeg fikk erfare hvordan det var å ikke ha helt kontroll over intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). For meg som uerfaren forsker er det mange stemmer å forholde seg til i et fokusgruppeintervju. Dette gjorde det av og til vanskelig å stille oppfølgingsspørsmål, rett og slett fordi det kom flere forskjellige svar på en gang. Jeg tenkte ikke så mye over dette under selve intervjuet, men jeg la ekstra godt merke til dette da jeg lyttet til lydopptakene etterpå. Jeg rakk å transkribere de tre første intervjuene før jeg gjennomførte de to siste intervjuene, så jeg tok med meg denne erfaringen da. Jeg opplevde derfor at jeg var mer oppmerksom i de to siste intervjuene, og at jeg fikk stilt flere relevante oppfølgingsspørsmål. Likevel var det ikke alt jeg klarte å få med meg og følge opp.

I noen av intervjuene opplevde jeg at hovedspørsmålene bidro til mye diskusjon og interaksjon mellom elevene. Da ble min rolle som forsker mer tilbaketrukket. I andre intervju måtte jeg ha en mer aktiv rolle, fordi elevene svarte kort og diskuterte lite med hverandre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Jeg opplevde også at noen elever ikke ønsket å svare mer utfyllende på spørsmål, enten fordi de sa ifra eller fordi de fortsatte å svare kort på oppfølgingsspørsmålene. Det kan være flere grunner til at dette. Hvor godt elevene kjenner hverandre kan påvirke intervjuforløpet. Det kan også handle om at elevene ikke kjente meg, og at de derfor ikke var trygge nok til å dele alle meningene de satt med. En tredje grunn kan være at elevenes motivasjon varierte for å delta.

Jeg avsluttet intervjuet med en *debriefing*, som vil si at jeg spurte elevene om hvordan de synes det hadde gått og om de hadde noe mer å tilføye (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). En utfordring med å intervju informantene på skolen er at det kan påvirke intervjuforløpet, fordi «det knytter seg andre roller og forventninger til skolehverdagen enn til andre kontekster, og disse rollene og forventningene vil også spille inn i intervjusituasjonen» (Gleiss & Sæther,

2021, s. 90). Et eksempel på dette var da jeg hadde debriefing med en av fokusgruppene og en av informantene sa at intervjuet minnet om fagsamtale. Dette kan føre til at elevene underveis i intervjuet tenkte at det var viktig å få fram kunnskap og presentere seg selv i et godt lys. Med andre ord kan man si at elevenes erfaringer med å bli vurdert i en fagsamtale påvirket hvordan de oppførte seg i intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 90).

### **3.3. Analyse av det empiriske materialet**

Jeg gjorde en tematisk analyse av det empiriske materialet. En tematisk analyse er en metode som brukes for å identifisere, analysere og rapportere mønstre innenfor datamaterialet. Denne metoden organiserer dataen godt og gir detaljrike beskrivelser (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Jeg fant en tematisk analyse som hensiktsmessig da metoden gjør det mulig å analysere og se etter interessante funn og mønstre på kryss og tvers av ulike datasett, i dette tilfellet flere fokusgruppeintervju (Braun & Clark, 2006, s. 86). Formålet med den tematiske analysen var å få en tykk beskrivelse og en oppsummering av hovedtrekkene ved datamaterialet. Ikke minst så var metoden enkel og rask å lære seg for meg som uerfaren forsker (jf. Braun & Clarke, 2008, s. 82 og 97). Jeg brukte Braun og Clarke (2008, s. 86) sin liste over de seks analysefasene som en retningslinje for analysen. Listen er fleksibel og man trenger derfor ikke følge den kronologisk.

Det første steget i en tematisk analyse er å bli kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2008, s. 87). Dette innebærer blant annet å transkribere intervjuene, som kan forstås som første steg i en mer systematisk analyseprosess (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). I tillegg tok jeg notater og skrev ned om det var noe spesielt jeg hadde lagt merke til. Det skyldes at lydopptakene ikke fanger opp kroppsspråk, kroppsholdning og gester (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg brukte programmet f4transkript til å gjennomføre transkriberingen av intervjuene.

I starten av hvert lydopptak var det litt utfordrende å plassere hver stemme til riktig person. Det var spesielt vanskelig i tilfellene der gruppene bestod av ett kjønn. For meg som ikke kjente elevene, med unntak av tre, opplevdes flere av stemmene svært like på lydopptakene. Etter å ha transkribert i noen minutter, ble det enklere å kjenne igjen stemmene. I alle intervjuene husket jeg noe om hvilke elever som hadde sagt hva. Dette hjalp meg også med å plassere riktig stemme. Jeg markerte hvilke steder jeg var usikker på om jeg hadde plassert



sitatet til riktig person. Da gikk jeg tilbake i transkripsjonen senere, jeg hørte på begge lydopptakene og brukte god tid på å passe på at jeg plasserte riktig stemme til riktig informant.

For å bli enda bedre kjent med datamaterialet valgte jeg å skrive et narrativ til hvert enkelt intervju. Da brukte jeg notatene jeg hadde tatt etter intervjuene og transkripsjonene. Jeg startet med å skrive litt om fokusgruppen, som for eksempel om kjønn, klassetrinn og om det var noen som hadde snakket mer eller mindre enn andre. Deretter delte jeg teksten inn i de samme deloversiktene jeg hadde brukt til å kategorisere spørsmålene i intervjuguiden. Hensikten med dette var for å få en oversikt over hva som var blitt sagt i intervjuene, konteksten og om det var noe svar som skilte seg ut. I denne prosessen fikk jeg også ideer til hva slags temaer (overordnede koder) og koder (underkoder) som kunne være interessante for den videre analysen (Braun & Clarke, 2008, s. 87-88).

Neste fase var å kode datamaterialet. Dette bidro til å organisere datamaterialet mitt inn i meningsfulle grupper (Braun & Clarke, 2008, s. 87-88). Jeg forsøkte å identifisere så mange potensielle mønstre som mulig, men jeg oppdaget fort at mye av datamaterialet passet inn i flere koder (Braun & Clarke, 2008, s. 89). Derfor følte det tidvis uoversiktlig og rotete ut. Derfor valgte jeg å gå over til å kode digitalt. Kodene fungerte som overskrifter og under fulgte sitater som passet til den enkelte.

Deretter gikk jeg fra å kode åpent og ustrukturert, til en mer strukturert koding. For å få en bedre oversikt over hvilke koder jeg hadde til nå, i tillegg til å se hvordan kodene var relatert til hverandre, lagde jeg fysiske tankekart. Da så jeg hvilke koder jeg kunne slå sammen for å sortere det i en struktur. En slik kodestruktur vil som regel inneholde koder på ulike nivåer. Det vil si at noen er mer overordnet enn andre. På denne måten kunne jeg vurdere hvordan de ulike kodene kunne kombineres for å bli til et overordnet tema (Braun & Clarke, 2008, s. 89; Gleiss & Sæther, 2021, s. 176-177). Temaene og kodene jeg har brukt fremkommer i tabell 3.2.

<b>Tema</b>	<b>Kode</b>
<b>Skole- og klassemiljø</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relasjoner</li> <li>• Klassesammensetning</li> </ul>
<b>Selvsensur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Å bli stempla</li> <li>• Å bli utestengt</li> <li>• Å bli såra på vegne av andre</li> </ul>
<b>Samtalekultur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vanskelige temaer</li> <li>• Frykt</li> <li>• Konsensus eller uenighetsfellesskap</li> </ul>

*Tabell 3.2: Tema og koder.*

Kodingen jeg brukte var både empirinær og teoridrevet (jf. Braun & Clarke, 2008, s. 89; Gleiss & Sæther, 2021, s. 176). «Skole- og klassemiljø» er et eksempel på en mer teoridrevet kode, fordi både klassemiljø og skolemiljø nevnes flere ganger i læreplanen. Koden «å bli stempla» er et eksempel på en mer empirinær kode, fordi den er basert på utsagn fra informantene (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 176).

Det er mange interessante sitater, men jeg har måtte gjøre et utvalg. Jeg har derfor prøvd å velge sitater som omfavner det flere elever har sagt på tvers av fokusgruppene, eller sitater som har skilt seg ut fordi det er få som har sagt det. Ulempen med fokusgruppeintervju er at det ofte kan være *ett* synspunkt som blir presentert og at alle i gruppa sier seg enig i dette (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81), på tross av at det kanskje er noen i gruppa som ikke er enig med flertallet.

### **3.4. Oppgavens troverdighet**

Kvalitet på forskning henger nøye sammen med hvordan kunnskapen er produsert, og er ikke bare knyttet til hva man finner ut av (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Som forsker har du selv ansvar for å vurdere og reflektere over kvaliteten på eget forskningsarbeid. Det er vanlig å ta utgangspunkt i begrepene reliabilitet og validitet når man skal vurdere forskningskvaliteten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Videre skal jeg drøfte disse i relasjon til studien jeg har gjennomført.

### 3.4.1. Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om forskningens pålitelighet og brukes til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). En måte å teste en studies reliabilitet på er å gjenta studien på et annet tidspunkt og av andre forskere, for så å se om resultatet ville vært det samme. Men det er utfordrende å få andre forskere til å gjenta en kvalitativ studie, fordi mennesker er hele tiden i utvikling. I tillegg til at møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne vil være forskjellig, fordi forskere tar med seg sin subjektive, individuelle teori inn i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223 og 276-277). Derfor blir spørsmål om reliabilitet i min studie knyttet til refleksjon over undersøkelsen og hvordan jeg som forsker har påvirket resultatet. For det første krever dette at jeg reflekterer over min egen påvirkning, og for det andre krever det at forskningen er synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 109 og 224).

Gjennom valg av hva som undersøkes i denne studien vil jeg som forsker uunngåelig ha påvirket forskningsprosessen og resultatene. Det er spesielt to forhold jeg vil redegjøre for. For det første er jeg personlig svært interessert og opptatt av at det er viktig at meningene våre blir utfordret, og at det er viktig å kunne leve sammen i et uenighetsfellesskap. Min tanke har alltid vært at ved å få utfordret egne meninger og holdninger, åpner dette opp for at man lærer noe nytt, forstår andres perspektiver bedre, samtidig som man kan bli tryggere på hva man selv mener. Dette har vært en motivasjonsfaktor for å utføre denne studien. For det andre skal jeg selv stå i klasserommet og undervise om kontroversielle temaer. Derfor har jeg vært interessert å finne ut av hvilke erfaringer elever har med dette, og hva som skal til for at de føler seg trygge nok i klasserommet til å diskutere slike temaer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 109).

Et kjent fenomen i intervjusituasjoner er at informanter tilpasser det de sier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Informantene kan ha tilpasset svarene sine til det de tror jeg vil høre. Men basert på at flere av informantene fortalte at de kan sitte inne med det de mener fordi de tenker på hva andre potensielt kan føle og tenke, tror jeg det er større sjanse for at informantene tilpasset det de sa, til det de andre informantene i fokusgruppa ville høre. Kvaliteten på intervjuene «er avhengig av informantenes evne til å svare oppriktig om tanker, meninger eller atferd som de blir spurt om» (Svenkerud, 2021, s. 92). Fokusgruppeintervju kan føre til at elevene holder igjen informasjon, enten fordi de ikke kjenner resten av gruppa godt nok eller fordi de kjenner gruppa for godt. Likevel mener jeg at fokusgruppeintervju var

det beste valget for å sikre kvaliteten på intervjuene, fordi at interaksjon og diskusjon med andre kan frembringe en annen type informasjon enn det det ville gjort i et individuelt intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81). Jeg opplevde relasjonen med informantene som god. Jeg sitter ikke igjen med et inntrykk av at det var forhold ved meg som påvirket deres vilje til å svare ærlig på spørsmålene. Samtidig er ikke dette noe som kan utelukkes, men for meg er dette vanskelig å kontrollere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225).

Det kan hende at informantene opplevde spørsmålene jeg stilte ulikt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). I et forsøk på å unngå dette jobbet jeg mye med å modifisere spørsmålene under arbeidet med intervjuguiden. Å modifisere spørsmål kan bidra til at passer bedre til informantenes ordforråd for eksempel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). For å sørge for at det var størst sjanse for at spørsmålene betydde det samme for informantene, forsøkte jeg å formulere åpne spørsmål med et enkelt språk. Jeg stilte for eksempel spørsmålet: «Er det noen temaer du synes det kan være vanskelig å snakke om i klassen?», fremfor «hvilke temaer er kontroversielle å snakke om?»

Forskningen finner sted innenfor en spesiell kontekst som kan påvirke resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Lenge før jeg samlet inn data, men også i perioden jeg samlet inn data, har det foregått flere debatter om kanselleringskultur, kontroversielle temaer og ytringsfrihetens grenser. Samtidig som jeg samlet inn data var for eksempel nyhetsbildet preget av arrestasjonen av «den kontroversielle influenceren» Andrew Tate (Wichstad, 2023). Rett før datainnsamlingen var det også en stor debatt i media om at SIAN ikke fikk lov til å gjennomføre demonstrasjon med koranbrenning (Pettrém, 2023). Temaet for debatten på NRK 7. februar var til og med «Hvorfor brennes ikke koranen i Norge nå?» Et tredje eksempel er debatten rundt den norske TikTokeren og Jean Paul-modellen, Sebastian Brevik, før jul. Han ble utestengt fra TikTok og mistet modelljobben hos Jean Paul på grunn av at han i en TikTok-video skal ha kommet med «flere kontroversielle påstander» (Nielsen, 2022), blant annet at «man som menneske er enten mann eller kvinne» (Nielsen, 2022). Disse tre hendelsene er bare noen eksempler på hva som preget konteksten i perioden jeg samlet inn dataen. Dette kan ha påvirket informantenes svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226).

### **3.4.2. Validitet**

Et annet ord for validitet er gyldighet. Den sier noe om kvaliteten på forskerens fortolkninger og konklusjoner, i tillegg til kvaliteten på datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). I

forskning er det vanlig å skille mellom *indre* validitet og *ytre* validitet. Indre validitet kan forstås som begrepsmessig gyldighet. Det handler om de konklusjonene jeg har trukket, og det jeg har kommet frem til, er gyldig for det jeg har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Ytre validitet kan forstås som overførbarhet. Det handler om i hvor stor grad vi kan overføre resultater fra en undersøkelse til andre kontekster enn det som faktisk er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Indre validitet handler om hvorvidt studien gir svar på det som den spør om. Det er en sammenheng mellom problemstillingen i studien min og metoden jeg har valgt for datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Kvalitative fokusgruppeintervju er en metode som er egnet til å undersøke hvordan elever på videregående skole erfarer samtalekulturen knyttet til kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg må også vurdere i hvor stor grad begrepene mine representerer den empiriske virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229).

Det finnes ingen ufeilbarlige regler for hvordan man kan sikre validitet i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). En mulig feilkilde kan være min egen forståelse og tolkning av informantenes svar, samt mangel på erfaring fra fokusgruppeintervju. Siden man skal ha kontroll på mange informantsvar i et fokusgruppeintervju, kan det være vanskelig å alltid følge opp med relevante oppfølgingsspørsmål. Dette ble jeg bevisst på da jeg lyttet til lydopptakene til de tre første intervjuene. På de to siste intervjuene var jeg derfor ekstra oppmerksom på dette. Som regel var informantene flinke til å begrunne og argumentere for meningene sine, men av og til kunne de gi korte svar uten begrunnelser. Derfor prøvde jeg å legge vekt på å stille oppfølgingsspørsmål. Et annet grep jeg gjorde for å unngå at egne forståelser og tolkninger skulle komme i veien, var at flere av spørsmålene i intervjuguiden var like. Dette gjorde at informantene bekreftet svarene sine flere ganger, eller kom med annen relevant informasjon. Disse to grepene vil forhåpentligvis ha vært med på å bidra til å begrense hvor mye min egen forforståelse skulle farge tolkningene mine av informantenes svar.

### 3.5. Ethiske betraktninger

Jeg skulle intervjuere elevene med UiOs diktafonapp, og måtte derfor melde inn prosjektet mitt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dersom forsknings- og studentprosjekter innebærer behandling av personidentifiserende opplysninger, som for eksempel lydopptak i mitt tilfelle, har man meldeplikt til NSD (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252).

Ett av de grunnleggende kravene for forskningsetikk i Norge handler om *informert samtykke* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Da jeg valgte å benytte meg av portvakter for å komme i kontakt med informanter, visste jeg at dette kunne komme i konflikt med det forskningsetiske prinsippet om informert samtykke. Jeg var klar over at det eksisterte et maktforhold mellom lærerne og elevene, og at dette kan legge et direkte eller indirekte press på elevene til å si ja (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). For å ivareta hensynet til at samtykket skulle være informert, gikk jeg gjennom informasjonsskrivet med informantene før intervjuet startet og før de signerte samtykkeerklæringen (Vedlegg 2). Dette gjorde jeg før intervjuet startet. Videre gikk jeg gjennom hva jeg ville undersøke, tematikk og hva det ville innebære å delta i studien. Jeg sa ifra om at de kunne trekke seg når som helst i prosessen uten at dette fikk konsekvenser for dem selv, selv om de på forhånd hadde samtykket til å delta. Jeg ga også beskjed om at lydopptakene ville bli oppbevart kryptert, og at det er en sikker løsning som Universitetet i Oslo har utviklet i henhold til retningslinjene fra blant annet NSD.

For at informantene mine kunne velge fritt om de ville delta eller ikke, trengte de full informasjon om undersøkelsens hensikt, ulemper og fordeler det kan medføre dem, og hvordan dataen skulle brukes. Men det er like viktig at informantene har *forstått* informasjonen de får. Dette kan være vanskelig å forsikre. Det er mye informasjon å ta inn på en gang (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248-249). Derfor brukte jeg tid på å gå gjennom informasjonsskrivet, selv om jeg visste at læreren også hadde gjort dette med dem.

Informantene har krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet med konfidensialitet, noe som er et grunnleggende krav for forskningsetikk (Befring, 2016, s. 32; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). For å sikre en trygg registrering og oppbevaring av innsamlet data, benyttet jeg meg derfor av UiOs diktafonapp. Informantene fikk tildelt pseudonymer da jeg begynte å transkribere. Pseudonymene jeg valgte å bruke var «elev» og deretter et tall, som for eksempel «elev 1» (se tabell 3.1). Jeg har så godt det lot seg gjøre

forsøkt å unngå at transkripsjonene ikke inneholdt noen form for opplysninger som kunne bidra til å identifisere informantene.

Samtidig er det vanskelig å forsikre fullstendig anonymitet i kvalitativ forskning, fordi utvalget man opererer med er lite (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Derfor har jeg valgt å ikke si mer enn at skolen ligger på Østlandet. Det kan godt hende at informantenes lærere og medelever kan gjenkjenne noen av historiene de forteller om, og dermed klare å identifisere informanten. Det vanlig at forskeren stiller krav om konfidensialitet heller enn anonymisering, fordi da garanterer man at personopplysninger ikke blir spredt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Derfor skrev jeg blant annet i informasjonsskrivet at: «Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket».

Dersom informantene for eksempel sa navnet på skolen, medelever eller lærere, utelot jeg disse opplysningene i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Jeg ga beskjed om på forhånd at informantene skulle unngå å komme med slike opplysninger i intervjuet. Et etisk dilemma som oppstod da jeg skulle transkribere, var da informantene fortalte om spesifikke hendelser med andre medelever eller lærere som ikke var med i fokusgruppeintervjuet. Stort sett valgte jeg å ikke ta med denne informasjonen. Som forsker skal man i størst mulig grad forsøke å gjengi resultatet i fullstendig og riktig sammenheng, men først og fremst skal man beskytte forskningsdeltakerne. Dette henger også sammen med retten til privatliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249 og 251).

Min hensikt var ikke å samle inn særskilte kategorier av personopplysninger, derfor hadde jeg på forhånd informert om at jeg ikke ønsket informasjon om for eksempel politisk ståsted, seksuell legning eller religiøs tilhørighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250; Universitetet i Oslo, 2018). Med tanke på oppgavens problemstilling kunne jeg ikke på forhånd utelukke at slike opplysninger ville komme frem. Stort sett opplevde jeg at elevene snakket generelt om temaene. Dersom de sa noe som kunne klassifiseres som sensitive personopplysninger, utelot jeg dette fra transkripsjonen.

Det kan være vanskelig å forsikre informantenes konfidensialitet i et fokusgruppeintervju, fordi det er en risiko for at andre elever i intervjuet kan snakke om hva noen andre har sagt i intervjuet. Derfor oppfordret jeg elevene til å ikke si noe om hva andre hadde sagt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

Krav til riktig presentasjon av data er det tredje kravet for forskningsetikk i Norge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Siden jeg ikke skulle bruke transkripsjonen til en detaljert, språklig analyse, valgte jeg derfor ikke å transkribere pauser, tonefall, diverse lyder og trykket i setninger, med mindre det var viktig for å forstå det som ble sagt. For min analyse var det viktigste hva som ble sagt, og ikke hvordan det ble sagt. Underveis i transkripsjonen dukket det opp noen fortolkningsmessige problemstillinger, som for eksempel gjaldt ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Jeg valgte å transkribere informantenes ord og uttrykk, så lenge man forstod innholdet i hva som ble sagt.

For å underbygge dette, vil jeg trekke frem noen eksempler fra transkripsjonen. Jeg opplevde flere ganger at elevenes blandet norske og engelske ord sammen. I en av fokusgruppene snakket elevene for eksempel om «cancelkultur». Da valgte jeg å transkribere det slik, i stedet for å bytte det til «kanselleringskultur». Et annet eksempel er fra da jeg spurte hvorfor det er vanskelig å si noe som går imot flertallet, og én av elevene svarte at det er fordi: «[d]a er du exa ut av samfunnet». Her valgte jeg å bruke ordet «exa ut» i stedet for «kansellert», for å få frem språket elevene bruker.

I analysekapittelet skal jeg trekke frem de sitatene det er hensiktsmessig å bruke. For at sitatene skal gi mening og ikke misforstås, skal jeg ta med konteksten rundt. Jeg skal også sørge for at informantenes settes i et godt lys (Braun & Clarke, 2008, s. 89; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Med utgangspunkt i den metodiske redegjørelsen jeg har gitt i dette kapittelet, skal jeg analysere det empiriske datamateriale i oppgaven i neste kapittel.



## 4 Analyse og diskusjon

Hvordan er samtalekulturen rundt kontroversielle temaer i samfunnsfagundervisningen på videregående? Dette er problemstillingen som er utgangspunktet for følgende analyse- og diskusjonskapittel. Ut ifra svarene jeg fikk fra elevene i fokusgruppeintervjuene, har jeg valgt å strukturere kapittelet rundt følgende temaer: 1) Skole- og klassemiljø; 2) selvsensur; og 3) samtalekultur. Hvert tema har to til tre koder knyttet til seg, som underoverskrifter i de ulike temaene.

### 4.1 Skole- og klassemiljø

Jeg startet fokusgruppeintervjuene med noen spørsmål om skole- og klassemiljø, samt hva elevene mente om samfunnsfag. Spørsmålene ga meg et innblikk i hvordan de sosiale relasjonene i klassene var. På tross av at jeg kun spurte eksplisitt én gang om klassemiljøet, var det likevel et gjennomgående tema også i resten av fokusgruppeintervjuene. Med utgangspunkt i hva elevene har sagt om dette, har jeg delt kapittelet inn i to: 1) Relasjoner; og 2) klassesammensetning.

#### 4.1.1 Relasjoner

Da jeg spurte fokusgruppene om de kunne fortelle litt om klassemiljøet, var det flere som sa noe om relasjonene i klassen. Et eksempel på dette finnes i svarene fra elev 14 og elev 12 fra Fokusgruppe 3. De går i samme hovedklasse. I fokusgruppeintervjuet forteller de:

**Elev 14:** Jeg føler at klassen vår er ganske åpen. Vi er en felles gjeng selv om vi er veldig forskjellige. Vi har forskjellige liv og forskjellige interesser og sånt. Klassen er veldig samla og ikke dømmende.

**Elev 12:** Vi passer veldig sammen. Jeg er i hvert fall ikke redd for å si noe i den klassen. Jeg vet at hvis jeg for eksempel hadde gått i en annen klasse så hadde jeg kanskje ikke vært like muntlig aktiv.

Måten de beskriver relasjonene i klassen på, får det til å virke som om de mener at klassen består av en gjeng som har gode sosiale relasjoner seg imellom. I likhet med hva tidligere studier viser (Iversen, 2016; Sætra, 2020), kan det se ut til at et godt klassemiljø gjør det lettere for elev 12 og 14 å vise uenighet og ikke minst tolerere denne uenigheten. Dette kan

være en indikasjon på at gode sosiale relasjoner er viktig for at elev 12 og elev 14 skal føle seg trygge i klasserommet. Å tolerere uenighet og samtidig opprettholde gode sosiale relasjoner kan bidra til å skape et godt klassemiljø (Sætra, 2020, s. 352). Jeg tolker det i den retning at det gode miljøet informantene opplever i denne klassen, er en forutsetning for at elev 12 tør å delta muntlig aktivt i undervisningstimene. For å tørre å si hva man mener, er trygghet nemlig ofte en viktig forutsetning (jf. Sætra, 2020, s. 351). Med utgangspunkt i disse beskrivelsene kan det virke som at elev 12 og elev 14 opplever klassen som både tolerant og trygg.

Elev 11 har, i motsetning til elevene 12 og 14, ikke den samme oppfatningen av sin hovedklasse. Hun opplever hovedklassen sin som bestående av få gode sosiale relasjoner. De tre informantene går i samme valgfagsklasse og tilhører Fokusgruppe 3, men elev 11 går i en annen hovedklasse enn de to andre. Først beskriver elev 11 hovedklassen som «helt grei», men «det er ikke sånn at alle tør å si hva de mener». Litt senere utdyper hun dette:

**Elev 11:** I min klasse er det veldig mange forskjellige personligheter og det er egentlig mange som ikke er så gode venner i det hele tatt. Det er veldig mange grupperinger. Jeg ser på en måte ikke vitsen med å snakke høyt dersom jeg vet at folk kommer til å snakke høyt om det i etterkant. Så da er det lett å bare si en populær mening eller det man tror alle andre tenker. I stedet for å komme med noe nytt som kan virke kontroversielt.

I likhet med de ovennevnte sitatene opplever også elev 11 at klassen består av mange forskjellige mennesker. Men i motsetning til elev 12 og elev 14 kan det virke som at elev 11 mener at dette er en utfordring. I lys av hvordan informanten beskriver relasjonene i klassen, kan det virke som at den består av få gode sosiale relasjoner. Senere i fokusgruppeintervjuet forteller elev 11 om en undervisningssituasjon i klassen hvor de hadde diskutert fordommer knyttet til religion, og hvor informanten mente det var vanskelig å si hva man mente «fordi man har ikke lyst til å bli stempla som noe». Informantens motivasjon til å delta muntlig i klasseromsdiskusjoner påvirkes av dette, og det kan tolkes som at hun ikke føler seg trygg nok til å si det hun mener. Som beskrevet tidligere, er gode sosiale relasjoner en forutsetning for et godt læringsmiljø, som igjen er en forutsetning for trygghet (Sætra, 2020, s. 352). Basert på hvordan elev 11 beskriver klassen kan det være rimelig å anta at hun ikke opplever denne klassen som politisk tolerant. Dette kan selvsagt ikke slås fast kategorisk, men

sammenstilt med øvrige opplysninger som fremkom under intervjuet, peker dataen i den retningen.

Et mønster som går igjen i fokusgruppeintervjuene, er at elevene ofte begrunner «et godt klassemiljø» med noe relasjonelt. Elev 23 og 24 er i Fokusgruppe 5 og går i samme hovedklasse. På spørsmålet om de kan beskrive klassemiljøet, svarer elev 23: «Jeg føler at alle i klassen har en tilknytning til hverandre. Vi har blitt godt kjent, som gjør det lett å kommunisere med hverandre», etterfulgt av «[s]å det er det som gjør at klassen er så bra, da». I lys av dette svaret forstår jeg det som at elev 23 opplever at klassen består av gode sosiale relasjoner. Sammenstilt med øvrige svar fra informantene, virker det som at dette bidrar til at informantene synes det enklere å si hva man mener. Dette underbygges av elev 24, som forteller at: «Selv om vi ikke har kjent hverandre så lenge, så har vi blitt godt kjent og vi trives med hverandre», etterfulgt av «[d]et er en fin skole og et bra klassemiljø». Til tross for at elevene ikke har kjent hverandre så lenge, kan det tolkes som at elev 24 også opplever at klassen består av gode sosiale relasjoner. I motsetning til tidligere studier (Iversen, 2016, s. 11), ser det ut til at elev 23 og 24 raskt har følt at klasserommet er et trygt fellesskap som kjenner hverandre godt. Dette bekrefter de også senere i intervjuet når elev 23 forteller: «Det er ingen i klassen som *ikke* tør å snakke høyt. Alle i klassen har sagt noe høyt i hvert fall».

Det andre eksempelet kommer fra elev 20 og 21. De tilhører Fokusgruppe 4 og går i samme hovedklasse. Elev 20 forteller at: «Det er mange som sier de skulle ønske de gikk i klassen vår», etterfulgt av «fordi det er en bra stemning, i hvert fall blant oss gutta». I utgangspunktet tolker jeg dette sitatet på den ene siden i den retning at det tyder på et godt klassemiljø. Elev 21 beskriver guttene i klassen som: «Vi er en vennegjeng, og vi kjenner hverandre godt», etterfulgt av: «Det er et godt klassemiljø». Resten av fokusgruppa er enig med hva informantene her forteller. Men på den andre siden snakker både elev 20 og elev 21 hovedsakelig om «gutta» når de beskriver klassemiljøet. Det kan derfor virke som om de beskriver miljøet i vennegjengen heller enn klassemiljøet.

I lys av dette kan det være en indikasjon på at informantene ikke kjenner jentene i klassen særlig godt. Først forteller elev 20 at det er bra stemning i klassen, før han deretter presiserer at det er guttene han sikter til. Stemningen i klasserommet er en beskrivelse av den gode stemningen som er i guttegjengene, og ikke nødvendigvis klassen som en helhet kan det virke som.

Antagelsen om at jentene og guttene i klassen til Fokusgruppe 4 ikke kjenner hverandre godt, forsterkes ytterligere i forbindelse med at jeg spurte elevene om hva som skulle til for at de sa det de mente høyt i klassen. Elev 20 svarer: «Jeg personlig hadde aldri turt å si at det bare finnes to kjønn i verden [...] Foran folk jeg ikke kjenner.» Flere av de andre i Fokusgruppe 4 uttrykker samme bekymring. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvem «folk jeg ikke kjenner» var, siden elev 20 tidligere hadde fortalt at guttene i klassen var så gode venner. Jeg fulgte derfor opp med spørsmålet: «Dersom du hadde ment det, hadde du turt å si det i vennegjengen din?» Til det svarte elev 20 «ja». Derfor antok jeg at folkene han refererte til, var jentene i klassen. Dette kan gi grunnlag for å hevde at dataen min peker i retning av at denne aktuelle klassen ikke kjenner hverandre så godt på tvers av kjønn. Inntrykket jeg fikk av guttene i fokusgruppeintervjuet var at de var trygge på hverandre, noe som ble forsterket da de opptil flere ganger turte å være uenig med hverandre og å komme med motargumenter.

Med utgangspunkt i de ovennevnte svarene fra fokusgruppeintervjuene, mener jeg det kan være grunnlag for å hevde at elevene i fokusgruppene i denne studien, mener at gode sosiale relasjoner er en viktig forutsetning for et godt klassemiljø. I likhet med studien til Sætra (2020), ser det ut til at mine data peker i retning av at elevene kan synes å forstå et godt klassemiljø som konstituert av gode relasjoner mellom elevene. Dataen viser også tendenser til at relasjoner har en innvirkning på samtalekulturen i klasserommet. Det som skilte seg ut, var Fokusgruppe 4. De gode relasjonene mellom guttene, og den mindre gode relasjonen til jentene, har påvirket samtalekulturen i klasserommet. I neste delkapittel belyser jeg hvilke erfaringer informantene har når det gjelder klassesammensetning og hvordan dette påvirker deres oppfatning av skole- og klassemiljøet.

#### **4.1.2 Klassesammensetning**

Gjennom fokusgruppeintervjuene var det flere momenter som kan gi en indikasjon på at klassesammensetningen legger premisser for hvordan samtalekulturen knyttet til kontroversielle temaer, etableres og utvikles i klasserommet. I noen av fokusgruppeintervjuene snakket elevene om kjønnsbalansen i klasserommet. Dette gjaldt hovedsakelig de fokusgruppene med elever fra valgfagsklasser, fordi majoriteten i disse klassene var jenter. Da jeg spurte om de kunne fortelle litt om klassemiljøet, ble dette derfor et tema. I Fokusgruppe 2 har elev 8 lagt merke til at det er så få gutter i klassen:

**Elev 8:** Det er for det meste jenter i klassen vår. Vi er bare fire gutter?

**Elev 10:** Tre.

**Elev 8:** Tre gutter, ja.

**Elev 7:** Men likevel føler jeg i hvert fall at vi er en ganske god gjeng. Det er et veldig godt miljø i gjengen på en måte.

**Elev 8:** Ja, men mye kommer av at faget er et muntlig fag og læreren legger opp til at vi skal bli kjent og jobbe sammen muntlig.

Til tross for at det hovedsakelig er jenter i klassen, mener elev 7 at det er et godt klassemiljø. Ut ifra informantens sitat, kan det se ut til hun ikke er så opptatt av kjønnsbalansen i klasserommet. Jeg tolker det slik fordi når elev 8 og elev 10 påpeker dette med kjønn, svarer elev 7 med å si at det likevel er en «god gjeng» og at det er «et veldig godt miljø». Jeg forstår det som at elev 7 og elev 8 opplever at klassen kjenner hverandre godt basert på måten de beskriver klassen. Elev 8 begrunner dette med at det er fordi læreren legger til rette for at dette skal skje ved at de jobber sammen muntlig. Jeg forstår det som at elev 7 og elev 8 kanskje ikke opplever at kjønnsbalansen i deres klasse påvirker klassemiljøet eller samtalekulturen.

Da jeg spurte fokusgruppene om det var noen temaer de synes det var vanskelig å snakke om, forteller elev 13 om en hendelse fra klasserommet som hun tror var vanskelig for guttene:

**Elev 13:** Det var et fag vi snakket om likestilling, fordommer og hvordan kjønn har blitt til kjønn. Og i den klassen er vi veldig få gutter. Da var det ingen av guttene som sa noe. Jentene snakket mye om at det er dritt fordi det er 'sånn og sånn' for jenter, og 'vi har ikke nok rettigheter'. Det var veldig mye snakk om det. Da spurte læreren om guttene hadde noe å si, men da var det ingen av de som sa noe. Så jeg tror at det er et vanskelig tema å snakke om for guttene.

Det kan virke som om elev 13 tenker at temaer som likestilling, fordommer og kjønn var vanskelig å diskutere for guttene i denne klassen, fordi majoriteten i klassen var jenter. Jeg

tolker det slik fordi noe av det første hun påpekte var at det er veldig få gutter i klassen hun er i. Derfor kan det være grunnlag for å hevde at elev 13 tenker at kjønnsbalansen spiller en rolle for samtalekulturen om slike temaer. Måten elev 13 gjenforteller hendelsen får det til og høres ut som at jentene i samtalen var engasjerte. Jeg tolker det slik basert på måten elev 13 gjenforteller at jentene snakket mye om at «det er dritt fordi det er 'sånn og sånn' for jenter», og at de mente at de ikke hadde nok rettigheter. Det kan virke som om elev 13 tenker at dette også er grunnen til at guttene ikke deltok i samtalen.

Det kan være mange ting som påvirker samtalekulturen i en klasse. Da jeg spurte fokusgruppene om hva de synes om samfunnsfaget de hadde, svarte eksempelvis noen elever fra Fokusgruppe 3 følgende:

**Elev 12:** Jeg synes det er veldig gøy, men det er veldig mange flinke. Jeg føler litt på et press. I hvert fall i denne klassen.

**Elev 13:** Ja, det er veldig mange flinke som går i klassen og de fleste er muntlige aktive også. Så det setter jo standarden ganske høyt på hva man skal si da, hvis man rekker opp hånda.

Elev 12 og elev 13 refererer her til valgfagsklassen. Ut ifra det elev 12 og elev 13 forteller kan det virke som om det faglige nivået påvirker deltakelsen deres. Elev 12 føler blant annet på «et press», noe som er rimelig å anta at handler om et press til å være flink. Elev 13 er enig med elev 12 om at det er mange flinke i klassen, og at dette setter «standarder ganske høyt på hva man skal si». Basert på dette kan det høres ut som at det skal mye til for at elev 12 og elev 13 deltar muntlig i klasserommet. Dette underbygges også av elev 25 i fokusgruppe 5 som sier at: «Hvis man sier noe feil og andre ler av dem, det kan være en grunn til at man ikke tør å delta i diskusjonen eller svare på spørsmål»

Det er et faktum at klasser som oftest er satt sammen av ulike elvetyper. Sammensetningen av klassen, og ikke minst hvordan dynamikken mellom elevene utvikler seg, kan synes å være et viktig premiss for hvordan samtalekulturen i den enkelte klasse utvikles. Ungdommens ytringsfrihetsråd trekker frem at unge er i den spesielle situasjonen at de daglig omgås og må forholde seg til mennesker de ikke har valgt selv, som representerer en bredde i samfunnet de muligens ikke vil møte senere i livet, og som, på tvers av bakgrunn, likevel har mange felles

opplevelser. Det er dermed særlig viktig å praktisere ytringsfriheten sin, og at disse samtalerne og diskusjonene oppleves som opplysende og trygge (Ungdommens ytringsfrihetsråd, 2021). Den innsamlede dataen som er benyttet i denne oppgaven, peker også i den retningen. Likevel er det ikke gitt at den samme dynamikken som jeg har beskrevet i dette delkapitlet gjør seg gjeldende i alle klasser eller skoler. Likevel mener jeg at dette funnet kan ha en overføringsverdi også til andre klasseromskontekster, noe som kan være en viktig innsikt å ha med seg som samfunnsfagslærer hvis man skal diskutere kontroversielle spørsmål i klasserommet.

## 4.2 Selvsensur

I fokusgruppeintervjuene var jeg blant annet interessert i å finne ut av hva som skal til for at elevene snakker høyt i klasserommet, om de mener at de kan si hva som helst høyt, og ikke minst om de *tør* å si hva de mener. Dette var for å finne ut av i hvilke situasjoner elevene selvsensurer og *hvorfor* de eventuelt velger å gjøre det.

Basert på fokusgruppeintervjuene fant jeg ut at det kan synes å være tre grunner til at de selvsensurerer. For det første er det frykten for å bli stempla; for det andre er det frykten for å bli utestengt; og for det tredje er det fordi elevene blir såra på vegne av andre. Flere av disse overlapper med hverandre, og noen kan også stå i en viss årsakssammenheng med hverandre – altså at én grunn igjen fører videre til den neste. Disse tre punktene skal jeg gå nærmere inn på i de neste delkapitlene.

### 4.2.1. Å bli stempla

I fokusgruppeintervjuene spurte jeg elevene om de noen gang har latt være å si hva de mener, og eventuelt *hvorfor*. Da var det flere som svarte at de har latt være å si hva de mener, fordi de har vært redde for å bli stempla. Til tross for at informantene ikke eksplisitt ble spurt om *hva* de var redde for å bli stempla som, er det ikke usannsynlig at det er negative karakteristikk som blant annet fremkommer i UNG2022-rapporten (Nilsen, 2021) og ytringsfrihetskommisjonens utredning (NOU, 2022: 9, s. 67). Eksempler på dette kan være å bli stempla som politisk ukorrekt, rasist eller umoralsk. Elev 8 forteller følgende:

**Elev 8:** Ja, på de fem minuttene du snakker, så kan folk veldig fort misforstå deg. Og du får jo ikke én time på å forklare hvorfor du mener det eller hva som har ført til

valget ditt. Det er jo ikke alle som kjenner deg og vet hvorfor du mener det du sier. Så innimellom dropper du heller å si det, for å slippe og bli stempla for noe da.

Jeg forstår det slik at «å bli stempla» handler om det å bli dømt av andre. Én av utfordringene med ytringsfriheten blant unge, bunner i at elever er bekymret for at meningene deres skal misforstås, bli tatt ut av kontekst og i verste fall bli delt utenfor klasserommet (NOU 2022: 9, s. 76; Ungdommens ytringsfrihetsråd, 2021). Det kan virke som om elev 8 tenker at denne risikoen er større i en klasse hvor man ikke kjenner hverandre godt nok. Medelever kan misforstå det som blir sagt, og i verste fall kan man bli ekskludert (Kerr & Huddleston, 2016, s. 16-17; Nilsen, 2021). Jeg tolker det derfor slik at det er større sjanse for at elev 8 *ikke* selvsensurerer dersom hun kjenner klassen godt nok, fordi gode sosiale relasjoner bidrar til trygghet, og trygghet er en viktig forutsetning for bred uenighet og toleranse (Iversen, 2016, s. 4).

I lys av slike undervisningstimer elev 8 referer til, høres det ut som at det har vært tematikk hvor hun har hatt andre meninger enn flere andre i klassen. Jeg antar at informanten ikke hadde vært redd for å si hva hun mente dersom hun visste at alle andre var enig, fordi da hadde det mest sannsynlig ikke vært noe å misforstå. Derfor forstår jeg det som at temaene som har vært diskutert i undervisningstimene elev 8 refererer til har vært kontroversielle, fordi tematikken har kunne skal kunne generere forskjellige forklaringer og løsninger, som igjen kan skape uenighet og diskusjon (Sætra, 2021, s. 98; Sætra, 2022, s. 12). En risikoen ved å diskutere kontroversielle temaer i klasserommet kan nemlig være at elevene selvsensurerer eller trekker seg fra læringsprosessen, i frykt for å bli stemplet (Kerr & Huddleston, 2016, s. 16-17).

Elev 11 forteller at hun tror ikke nødvendigvis det er at elever er redde for at medelever skal reagere på det som blir sagt i klasserommet, men heller at det er reaksjonen som skjer *utenfor* klasserommet hun er bekymret for:

**Elev 11:** Jeg tror ikke folk reagerer i klassen. Det er når man går ut av klasserommet at folk kanskje snakker om det og hva en spesifikk person sa, og så blir kanskje den personen utstøtt eller stempla som noe annet.



I en klasseromsdiskusjon driver ikke elevene bare med argumentasjon, de driver også med selvrepresentasjon. Det ligger dypt i oss mennesker at vi ønsker å bli likt av andre (Iversen, 2016, s. 10). Utsagnet til elev 8 og elev 11 kan derfor kobles til at barrieren mot deltakelse handler om sosial status. Jeg forstår det som at de er redde for at andre skal tenke negativt om det de sier, og dermed stemple dem eller i verste fall stenge de ute. Enighet og konsensus er kanskje det tryggeste og mest behagelige, men konsekvensene kan da være at elever sitter inne med informasjon de ikke tør å dele med resten av klassen (Iversen, 2016, s. 11).

Også flere av de øvrige elevene i fokusgruppeintervjuene var inne på lignende momenter som elevene 8 og 11. Derfor mener jeg det kan være grunnlag for å hevde at frykten for å bli stemplet som noe man selv ikke kategoriserer seg som, kan synes å være en reell grunn for hvorfor elever sensurerer seg selv når kontroversielle spørsmål diskuteres i klasserommet.

#### **4.2.2. Å bli utestengt**

I forrige delkapittel belyste jeg elevers frykt for å bli stemplet som en årsak til selvsensur når kontroversielle spørsmål diskuteres. En annen årsak til at elevene i fokusgruppene selvsensurerer, kan være fordi de er redde for å bli utestengt. Dette kan henge sammen med den første grunnen. Det skyldes at dersom man stemples som noe negativt, kan det igjen medføre at man utestenges fra andre sosiale arenaer. Dette belyses nærmere av elev 4 som sa følgende i intervjuet:

**Elev 4:** Vi har jo fått en sånn 'krenkekultur' da, hvis man kan bruke det ordet. Eller, ikke krenkekultur da, men det skal ikke så mye til før man blir 'cancelled'. Hva heter det på norsk igjen? 'Cancelkultur'. At du ikke lenger er akseptert i samfunnet dersom du sier en mening eller gjør noe feil. Da er du ute av bildet, liksom. Da er du ikke med i gruppa lenger. At vi har gått inn i en sånn kultur kan være veldig vanskelig for noen da.

Å krenke kan bety å bryte en regel, men også å fornærme eller såre noen (NOU, 2022: 9, s. 103). Elev 4 bruker både «krenkekultur» og «kanselleringskultur» til å forklare tendenser hun har lagt merke til. I denne konteksten kan en «krenkekultur» forstås som en kultur hvor det skal lite til for at folk blir såret, og en konsekvens av å komme med krenkende ytringer kan være at man blir kansellert (Nilsen, 2021; NOU 2022: 9, s. 102). Jeg oppfatter at elev 4 blir litt usikker og deretter trekker tilbake begrepet «krenkekultur» etter at hun har sagt det. Det

kan trolig skyldes at denne beskrivelsen kan oppfattes som negativt, fordi å beskrive noen som lettkrenket ofte blir brukt som et retorisk virkemiddel eller en hersketeknikk mot mennesker som ytrer seg om diskriminering (NOU, 2022: 9, s. 103).

Ifølge elev 4 blir man kansellert dersom du har en mening eller gjør noe som kan oppfattes «feil». Akkurat *hva* som er «feil», forstår jeg som at defineres av hva andre oppfatter som krenkende. Det kan være vanskelig å stå imot strømmen, derfor er det som regel majoriteten som sitter med definisjonsmakten på hva som er lov til å si og ikke (Ungdommens ytringsfrihetsråd, 2021). Ifølge elev 3 høres det ut som det støtt og stadig dukker opp nye normer for hva som er lov å si og ikke:

**Elev 3:** Det er for eksempel veldig mange som er på TikTok, og den ‘cancelkulturen’ hentes mye derifra. [...] Det er så mye man ikke kan si som man lærer fra den appen. Jeg har ikke appen, så i noen diskusjoner vet jeg ikke hvem jeg berører dersom man snakker om temaer som identitet og kjønn og så videre. I denne klassen så kjenner jeg jo ikke alle. Noen ganger får jeg høre i ettertid at ‘det ordet der kan vi ikke bruke lenger’ eller ‘det der kan oppfattes som krenkende å si’. Så det er et handlingsrom som har blitt veldig begrenset de siste årene da.

Ifølge elev 3 er det sosiale medier, som TikTok, som bestemmer mange av de sosiale normene og reglene som elevene følger. Elever lar seg inspirere av hva de ser på appen og tar dette med seg inn i egne liv. Elev 3 har ikke appen, og har derfor opplevd å si noe som hun i etterkant har fått høre at ikke er greit å si lenger, fordi det kan potensielt bli oppfattet som krenkende. I lys av UNG2022-rapporten, vet vi at unge er redd for at ytringer oppfattes som krenkende, fordi det potensielt kan føre til utestenging (Nilsen, 2021). Det kan være en rimelig antakelse at det begrensede ytringsrommet elev 3 refererer til, henger sammen med når TikTok ble populært internasjonalt, noe som var i 2018/2019. Fokusgruppeintervjuene i denne studien viser dermed en tendens til at sosiale medier trolig påvirker ytringsrommet til elevene. Ifølge Ungdommens ytringsfrihetsråd (2021) opplever elever en barriere for å ytre seg, fordi alt potensielt kan legges ut på sosiale medier og dermed være der «for alltid». Elev 20 forteller:

**Elev 20:** Man vet ikke hvordan folk reagerer om dagen. Plutselig tar noen opp en telefon og kan få deg til å se skikkelig dårlig ut foran hele skolen da. Det er det som er greia. Og når media klumper seg opp mot deg, så er det jo tatt. Får du et kamera i

trynet er det bare 'ha det bra' liksom. Da er du exa ut av samfunnet, tror man da. Nå har ikke jeg opplevd det, men jeg ser for meg at det er sånn jeg hadde følt meg. Jeg hadde følt meg helt forjævlig om det hadde skjedd. Så det er liksom frykten av å si meningen sin da, for eksempel. Hvis det skulle gått så langt. Veldig satt på spissen.

En av grunnene til at elev 20 er redd for å si hva han mener høyt, tolker jeg at bunner i en redsel for at det han sier skal misforstås, tas ut av kontekst, for så å deles utenfor klasserommet. Det kan derfor virke som at det er de sosiale konsekvensene elev 20 frykter. I lys av sitatet, antar jeg at elev 20 er redd for å bli utestengt dersom han sier det han mener uten å være sikker på hvordan de rundt han vil reagere på det. Sitatet til elev 3, 4 og 20 kan forstås i retning av at hva som oppleves som kontroversielt kan variere i både tid og sted, og er som sagt hele tiden i endring og alltid aktuelle, fordi informasjonskanaler informerer om saker i sanntid (Lippe, 2019, s. 401). Derfor kan det være vanskelig å vite hvordan andre vil reagere, slik som elev 20 uttrykker det.

Unge i dag er spesielt sårbare for press på sosiale medier, fordi ved å uttrykke egne meninger kan de oppleve å bli stempla, baksnakket eller utestengt (Reeves & Haidt, 2021, s. 1; Ungdommens yringsfrihetsråd, 2021). I undersøkelsen gjort på vegne av Stortinget viser det seg at 52 prosent har opplevd å få negative reaksjoner og kommentarer fra venner (Opinion, 2021). Flere unge frykter de sosiale konsekvensene fra venner heller enn fra folk de ikke kjenner. Dette påvirker deres vilje til å snakke offentlig, mye fordi grensen mellom det offentlige og private stadig blir mer utvisket på grunn av sosiale medier. Å legge ut ting offentlig på sosiale medier vil mest sannsynlig også bli sett av venner (Fladmoe & Steen-Johnsen, 2017, s. 83). Sosiale medier er en stor del av hverdagen til elevene. Det er derfor lett å glemme hvor mye makt det potensielt kan ha, skriver Ungdommens yringsfrihetsråd (2021). Reeves og Haidt (2021, s. 1) ser en forbindelse mellom dette problemet og Mills bekymring om konsekvensene til de sosiale normene i en kultur der noens ytringer straffes gjennom gruppepress eller på grunn av frykten for å bli utestengt. I likhet med bekymringene til Mill, er det flere i fokusgruppeintervjuene i denne studien som uttrykker at de er redde for å si imot majoriteten. Det skyldes at de er redde for mulige negative sosiale konsekvenser, slik som elev 3 og 20 for eksempel.

Frykten elev 20 uttrykker kan sees i sammenheng med når intervjuene fant sted. I metodekapittelet informerte jeg om at intervjuene ble gjennomført i en tidsperiode hvor den

norske TikTokeren og Jean Paul-modellen Sebastian Brevik ble utestengt fra plattformen og samtidig mistet modelljobben, om debatten om SIAN skulle få brenne koranen eller ikke, samt arrestasjonen av Andrew Tate. Det kan ikke utelukkes at dette kan ha påvirket elevsvarene og kanskje bidratt til å forsterke frykten hos elev 20.

Samlet sett er det en tendens i mine data som peker i retning av at frykten for å bli utestengt, som et eksempel på negative sosiale konsekvenser, er én av flere årsaker til hvorfor elevene i disse fokusgruppeintervjuene velger å sensurere seg selv. Dette underbygger også Mills hovedbetydning om at det er de sosiale normene, ikke nødvendigvis statlig sensur, som fører til selvsensur blant elever når kontroversielle spørsmål skal diskuteres.

#### **4.2.3. Å bli såra på vegne av andre**

Et annet mønster som gjorde seg gjeldende i fokusgruppeintervjuene, er det jeg kaller for «å bli såra på vegne av andre». I praksis medfører dette at elever selvsensurerer fordi man frykter at andre skal bli såret eller lei seg med bakgrunn i utsagn som kommer, eller som følge av temaet som diskuteres. Dette kommer blant annet til uttrykk på følgende vis da jeg spurte elevene i fokusgruppene om det var noen temaer de synes det er vanskelig å snakke om:

**Elev 8:** Altså, jeg har egentlig ingen temaer jeg synes påvirker meg personlig. Men jeg kan av og til bli ukomfortabel på andres vegne. Da kan jeg tenke 'å nei, kanskje hun eller han synes det er litt sensitivt' hvis man ser at en person blir ukomfortabel, og da blir jeg ukomfortabel hvis jeg ser at andre blir det.

Lignende utsagn kom også fra flere elever i de øvrige fokusgruppene. Slik jeg tolker dette virker det som at empati med medelever trumfer elev 8 sitt ønske om å ytre seg om et gitt tema i klasserommet. Det er et konkret eksempel på selvsensurering. Jeg spurte videre elevene om det man kunne si hva som helst høyt i klasserommet, selv om man visste at noen andre vil bli lei seg. Da var det noen elever som var litt i tvil. Andre elever var mer tydelig og svarte «nei» med en gang. Det flertallet av elevene i fokusgruppene kom frem til, var at man ikke burde kunne si hva som helst, fordi man bør ta hensyn til de rundt seg og fordi de ikke ønsker at noen skal bli såra:

**Elev 12:** Ja, og så prøver jeg å tenke litt på andre. Menneskene rundt meg. Hvis jeg vet at det potensielt kan såre noen, så dropper jeg å si det.

I likhet med hva elev 12 trekker frem, kan det virke som at det er en generell oppfatning i fokusgruppene om at det er viktig å tenke på de andre i klassen, og at man bør prøve å unngå og si noe som kanskje kan såre noen. Det er i og for seg et mål for opplæringen at man skal kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, noe som igjen er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette underbygges også av elev 2:

**Elev 2:** Jeg tenker litt sånn at skolen skal være et trygt sted for alle å gå på, uavhengig av hvem du er, hva slags familie du har eller hvor du kommer fra da. Jeg synes ikke at man skal kunne si, mene og gjøre akkurat hva man vil uansett. I hvert fall hvis du vet at det sitter noen i klasserommet som kanskje vil bli såra eller krenka av det.

Både utsagnet fra elev 2 og elev 12 kan gi assosiasjoner til safe space-begrepet. Også elever fra de øvrige fokusgruppene kom med lignende utsagn. Tidligere forskning viser at elever forstår safe space-begrepet som et rom som skal være behagelig, og hvor man hverken blir utfordret eller konfrontert (Iversen, 2018, s. 4 og 6). Utsagnene til elevene fra fokusgruppeintervjuene er ikke like kategoriske som tidligere forskning har pekt i retning av. Sitatene fra eksempelvis elevene 2 og 12 peker i retning av at man ikke ønsker å krenke og såre andre elever når kontroversielle spørsmål diskuteres, og at man derfor lar være å si hva man egentlig mener. På den ene siden kan det være med å gjøre klasserommet til et «safe space», men på den andre siden kan det medføre at ikke flere perspektiver, synspunkter og meninger kommer frem under diskusjonen. Det skyldes at elever kan tolke utfordringer og evalueringer som en trussel mot det trygge rommet, og i ekstreme tilfeller kan elevene forstå safe space-begrepet som en *motsetning* til kritiske kommentarer, evaluering eller uenigheter (Boostrom, 1998, 406; Iversen, 2018, s. 4 og 6).

Jeg tolker det som at elev 2 forstår «trygghet» slik den pedagogiske definisjonen av safe space-begrepet defineres i teorikapittelet: Et trygt klasserom med et respektfullt læringsmiljø, hvor elever kan snakke fritt uten å være redd for hverken medelever eller lærere (Flensner & Lippe, 2019, s. 275-276). Ut ifra mitt datamateriale er det flere elever fra fokusgruppene som tenker at klasserommet skal være et trygt rom for alle, og et sted hvor man ikke skal føle seg såra. Elev 4 sier for eksempel at: «At ytringer som gjør andre lei seg er ikke greit, og de burde

ikke finne sted i et klasserom» Elev 23 mener videre at: «Jeg tenker at man burde la være å si hva man mener, hvis det for eksempel innebærer personangrep da».

Samtidig ligger det en spenning her, slik det er beskrevet i teorikapittelet *2.1.2 Det trygge klasserommet*. På den ene siden sier elev 2 eksplisitt at skolen skal være et trygt sted for alle, noe som også innebærer tryggheten til å ytre seg fritt. Elev 4 og 23 sier mer implisitt at skolen skal være et trygt rom for alle. På den andre siden mener også flere informanter at trygghet også handler om å ikke bli såra eller krenket (Barrett 2010, 6-7; Flensner & Lippe, 2019, s. 276; Iversen, 2018, s. 5). Denne spenningen belyses blant annet i intervjuet med Fokusgruppe 4:

**Elev 18:** Ja, det burde jo være sånn, men man har ikke lyst til å såre noen.

**Elev 17:** Det kommer litt an på hvor langt du drar den da.

**Elev 18:** Man må veie det opp med hvor viktig det er for deg å si det kontra hvor lei seg personen blir da.

**Elev 16:** Ytringsfrihet er veldig viktig, men ytringsfrihet er ikke det å kunne si hva du vil uten å få konsekvenser. Det er at du kan si hva du vil, men at du må akseptere konsekvensene. Det er jo lovlig å si det i Norge, men ting har konsekvenser. Kanskje vi burde arbeide for å minimere de konsekvensene, hvert fall i klasserommet. Det skal jo være et sted der man lærer å diskutere.

I utgangspunktet mener elevene i Fokusgruppe 5 at man burde kunne si hva som helst, men de ønsker ikke å såre noen. Et aspekt som blir tatt opp i samtalen er at det er en grense for hva som er greit og ikke greit å si. På tross av at et av kompetansemålene fellesfaget Samfunnskunnskap (SAK01-01) tilsier at elevene skal kunne diskutere grenser for ytringsfrihet (Kunnskapsdepartementet, 2019), kan det se ut til at Fokusgruppe 4 fortsatt virker litt usikker på hvor denne grensen går. Derfor mener jeg at det er grunnlag for å hevde at det ligger en spenning i hvordan opplæringsloven og lærerplanen forstår grenser for ytringsfrihet. På den ene siden lover Opplæringsloven (2022) § 9A-3 et trygt og godt skolemiljø som er fri for diskriminering og krenkelser. I læreplanens overordnede del står det at målet er å finne løsninger i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse

beskrivelsene har likhetstrekk med forståelsen av safe space-begrepet og deliberativ demokratiteori, slik det er redegjort for i teorikapittelet. På den andre siden står det i læreplanens overordnede del at elever skal lære seg å lytte til andre og samtidig argumentere for egne meninger. Dette skal gi dem grunnlaget til å håndtere uenigheter og konflikter. Elevene skal også øves opp i evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne tilnærmingen har likhetstrekk med Iversens (2016) uenighetsfellesskap, Arao og Clemens (2013) brave space-begrep og agonistisk pluralisme (Mouffe, 1999).

Ytringsrommet bør være romslig, men de alle fleste har noen grenser for hvilke type ytringer som skal tillates. Akkurat hvor det er riktig å plassere grensen vil variere fra sted til sted (NOU, 2022: 9, s. 16). Men å ikke vite hvor grensen for ytringsfrihet går, kan være utfordrende for elevene. Denne usikkerheten kan i seg selv føre til at elever sensurerer seg selv i frykt for å trække over grensen, og at man derfor nærmest overkompenserer for å være sikker på at man er på rettsiden av streken. I fokusgruppeintervjuene er det flere elever som flere ganger forteller at de selv er eller merker at andre er «redde for å trække noen på tærne», som kan forstås som å krenke eller fornærme noen (Hegge, 2016). Elev 17 forteller at:

**Elev 17:** Jeg er alltid redd for at jeg skal trække noen på tærne. Det er jo helt ulovlig å trække noen på tærne.

I likhet med elev 17, viser UNG2022-rapporten at gutter er spesielt opptatt av at de må passe på hvordan de formulerer seg for at andre ikke skal bli krenket eller at man selv ikke skal bli stemplet (Nilsen, 2021). I flere av fokusgruppene snakker elevene om at man selv må vurdere om det er verdt å såre noen eller ikke. I likhet med sitatet til elev 18 ovenfor, mener elev 1 for eksempel at: «Da må man liksom veie det opp: Hva er det som er viktigst? At jeg sier meningen min eller at en annen kanskje vil bli kjempelei seg?». Men i motsetning til elev 1, mener elev 21 at det kan være verdt å trække noen på tærne dersom man er nok interessert i temaet:

**Elev 21:** Hadde det vært snakk om noe jeg var mer interessert i, som for eksempel fotball, så kunne det godt vært at jeg hadde diskutert mer og sagt hva jeg faktisk mente. Gjort det verdt å trække noen på tærne.

Å skape interesse hos elevene er en viktig forutsetning for tilrettelegging av gode diskusjoner. En måte å gjøre dette på er å gjøre det relevant for elevenes livsverden (Sætra, 2020, 354), som for elev 21 er fotball. Basert på hva elev 21 og Fokusgruppe 4 har sagt i fokusgruppeintervjuet, antar jeg at elev 21 her ikke forstår det å tråkke noen på tærne som å komme med hatefulle ytringer. Jeg forstår det heller som at han mener det er verdt å komme med kontroversielle ytringer som andre kanskje kan bli såra over å høre.

Et perspektiv som nesten ikke ble tatt opp av elevene i mine fokusgruppeintervju, var opplevelsen av at man har blitt for følsom. Eksempelvis var elev 24 inne på dette:

**Elev 24:** Jeg føler personlig at det er noen andre som er mer følsomme enn normalt. Selv om jeg sier noe som er normalt og som man burde tåle å høre, så blir andre så følsomme. Hvis vi skal ta hensyn til det, vil det bli vanskelig å diskutere i klassen og si det man mener.

Elev 24 belyser her en av utfordringene med å undervise om kontroversielle temaer, nemlig følelser. Hensynet til elevers følelser er for eksempel en av grunnene til at lærere synes det er utfordrende å undervise om kontroversielle temaer, nettopp fordi det kan vekke sterke følelser (Kerr & Huddleston, 2016, s. 13 & 15). Elev 24 mener at mange er *for* følsomme, som kan skyldes at det er vanskelig å skille mellom identitet og politikk. Videre kan dette føre til at *hva man føler* er uatskillelig fra *hvem man er* (Jore, 2022, s. 74).

I utsagnet til elev 24 finner vi også noe av kritikken mot safe space-begrepet. Det kan virke som om det elev 24 sikter til handler om at flere ikke tåler å høre flere sider av en sak og derfor ikke tåler uenighet. Dersom klasserommet heller hadde blitt introdusert som et uenighetsfellesskap, slik Iversen (2016) foreslår eller «brave space» slik Arao og Clemens (2013) foreslår, kan det hende elevene hadde hatt en større toleranse for at uenigheter kan oppstå. Dette kan heller legge til rette for at uenighet er greit, som igjen kan gjøre det enklere å diskutere kontroversielle temaer i klasserommet. Akkurat slik som læreplanen indikerer. Dette kan muligens motvirke elevers trang til selvsensur og samtidig konstituere en god samtalekultur i klasserommet for å kunne diskutere kontroversielle spørsmål.



### 4.3 Samtalekultur

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på hvordan elevene beskriver og opplever samtalekulturen i klasserommet. Derfor stilte jeg spørsmål i fokusgruppeintervjuene som kunne gi meg svar på om elevene opplever at det er mange som deltar i klasseromsdiskusjoner, hvordan elever reagerer på upopulære meninger og om det er noen temaer som er vanskelige å snakke om. Jeg lurte også på hvordan elevene opplever at læreren reagerer dersom det oppstår uenigheter i klasserommet. Basert på hva som ble sagt i fokusgruppeintervjuene, har jeg delt kapitlet inn i tre delkapitler: 1) Vanskelige temaer; 2) frykt; og 3) konsensus eller uenighetsfellesskap.

#### 4.3.1 Vanskelige temaer

For å si noe om hvordan et utvalg elever i videregående skole erfarer samtalekulturen knyttet til kontroversielle spørsmål, trenger jeg å vite *hva* informantene opplever som kontroversielt. Det finnes en rekke bidrag som har forsøkt å definere hva et kontroversielt spørsmål er, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i «min-maks-strategien» slik den er beskrevet i teorikapitlet (Sætra, 2022, s. 11-12). Som jeg skrev i metodekapitlet modifiserte jeg spørsmålene i intervjuguiden, slik at det var en større sjans for at informantene oppfattet spørsmålene likt, i tillegg til at jeg forsøkte å tilpasse språket til målgruppen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Så i stedet for å spørre elevene om hva de forstod som kontroversielt, stilte jeg heller spørsmål som for eksempel: «Er det noen temaer du synes det kan være vanskelig å snakke om i klassen?»

Først og fremst var det en generell oppfatning hos flertallet av elevene i fokusgruppene at personlige temaer var vanskelige å snakke om. Med personlige temaer forstod jeg det som at det blant annet var familie, økonomi, rus, psykisk helse, seksualitet, kjønn og religion. Ifølge elev 17 er det «alt som står folk nært», fordi det var temaer som kan «kan føre til at du trækker folk på tærne».

**Elev 3:** Jeg har også lagt merke til at det er noen som opplever temaer og oppgaver for personlige. Vi har for eksempel fått en oppgave i historie hvor vi skal ta utgangspunkt i et familiemedlem tilbake i historien og den tidsperioden de levde i. Så skal vi knytte det til en historisk kontekst. Det er flere medelever som har sagt at de ikke er komfortable med å dele historien deres, for noen synes det blir for privat.

Resten av Fokusgruppe 1 mener også at denne oppgaven blir for personlig. Elev 4 sier blant annet: «Men det er jo veldig personlig å skulle få en lærer til å sette karakter på min familie, på en måte». Det var noen andre fokusgrupper som også snakket om at familie er et vanskelig tema, blant annet elev 8 i Fokusgruppe 2: «Familie. Det er ikke noe man vil dele med alle, fordi det er privat. Man vil ikke at hele klassen skal vite om familien min». Slik jeg forstår elevene, handler det om at de er redde for at andre skal vite for mye om deg, fordi det betyr potensielt at det er større sjanse for at andre kan snakke om deg eller dømme deg. I lys av det Fokusgruppe 1 forteller, handler dette også om frykten for at læreren skal dømme deg for hvilken familiebakgrunn du kommer fra.

Et tema som skilte seg ut, var religion. I fire av fem fokusgrupper var det én eller flere elever som mente at religion var et vanskelig tema å snakke om. Enten fordi elevene var redde for å såre eller krenke noen dersom de sa noe feil, eller fordi de var redde for å bli stemplet eller utestengt for noe de mente. Elev 13 forteller for eksempel at:

**Elev 13:** Jeg føler også at det er litt vanskelig å si hva man mener om religion. De som ikke er religiøse er kanskje redde for å komme med en mening om en religion de egentlig ikke kan noe om, spesielt om de vet at det er noen i klassen som er religiøse. Man har jo lært om religionene, men man vet jo ikke hvordan de i klassen *er* religiøse. Da er det vanskelig å komme med egne meninger om det religiøse generelt.

Ut ifra sitatet til elev 13 tolker jeg det slik at det er spesielt én grunn til at hun synes religion er vanskelig å snakke om. Først og fremst kan det tyde på at det handler om å ha nok kunnskap om et tema i forkant av en diskusjon (Ungdommens ytringsfrihetsråd, 2021). Det kan nesten virke som om det er umulig å bli helt utlært når det kommer til religion, fordi man ikke vet hvordan noen *er* religiøse, ifølge elev 13. Å være redd for den følelsesmessige reaksjonen til andre, er en av grunnene til at flere av informantene i denne studien synes religion er et vanskelig tema å snakke om. Noen elever fra Fokusgruppe 4 forteller om en opplevelse fra fellesfaget religion og etikk (REL01-02):

**Elev 21:** Et eksempel fra religion og etikk var da læreren sa: ‘rekk opp hånda om du forbinder ordet islamist med et negativt ladet ord’. Da var det veldig få som rakk opp

hånda. [...] Jeg tror det var mange som hadde rukket opp hånda om de hadde turt det. Jeg rakk ikke opp hånda. [...] Selv om jeg burde rukket opp hånda. [...]

**Elev 19:** Man merket at flere begynte å snu seg rundt for å se om det var noen som hadde rukket opp hånda. [...] Og hvis ingen gjør det, så er det ingen som tør å gjøre det selv heller.

Å ytre seg på et vis som kan oppfattes som negativt eller kritisk i religiøse spørsmål, kan synes å være utfordrende for flere av elevene i dette utvalget. Det virker også som om terskelen er høy for å ytre det man mener, blant annet fordi man er redd for å skille seg ut (Ytringsfrihetens ungdomsråd, 2021), inkludert elev 19 og 21. Likevel kan det tyde på at de to elevene var sikre på at det var flere i klassen som ville rekke opp hånda, men som Fladmoe og Steen-Johnsen (2017, s. 82) viser til, så er mennesker på «den tapende siden» mindre villige til å diskutere kontroversielle temaer. Disse menneskene er også i større grad villige til å selvsensuren, slik vi kan anta at elev 19 og 21 gjorde.

Disse funnene aktualiserer det Sætra (2020, s. 350) skriver om at dyktig tilrettelegging av diskusjoner blant annet består av innramming. Tendensen i mine data peker i retning av at det er flere elever i fokusgruppene som mener at nok kunnskap er en viktig forutsetning for å diskutere. På spørsmål om hva som skal til for at de sier noe høyt i klasserommet eller hva de tror er grunnen til at folk ikke rekker opp hånda, svarer noen av informantene i denne studien blant annet: «Redd for å svare feil» (elev 19 og 20); «Og mangel på kunnskap» (elev 21); «Det kan også være at man kan lite om teamet» (elev 23); og «Å føle at jeg mestrer temaet» (elev 24). I likhet med Sætras (2020, s. 354) studie, kan det derfor se ut som at dataen i denne studien også indikerer at det er flere som mener at nok bakgrunnskunnskap er en forutsetning for å ha gode diskusjoner i klasserommet, kanskje særlig når kontroversielle temaer står på dagsorden.

#### **4.3.2 Frykt**

Da jeg spurte fokusgruppene om hvordan læreren reagerer dersom det oppstår uenigheter i klasserommet, forstod jeg det som at flere elever satt med et inntrykk om at noen lærere synes dette var ubehagelig. Elev 11 og 13 i Fokusgruppe 3 forteller:

**Elev 13:** I noen av de plenumsdiskusjonene vi har hatt, så merker jeg at læreren kanskje sliter litt. Læreren blir litt nervøs og prøver å holde seg så nøytral som mulig. Men man ser jo at de blir litt nervøse og ikke helt vet hva de skal si da.

**Elev 11:** Det virker om de blir ukomfortable av situasjonen og at de ikke vil ta et spesielt lag da. Så de velger heller å ikke si noe, eller å gjøre noe med situasjonen eller at de prøver å flytte temaet over til noe annet. Når man egentlig burde prøve å løse situasjonen.

**Elev 13:** Og om det er en diskusjon da, så er det jo som oftest alltid noen som er litt oppheta og litt sure. Så uansett hva læreren sier, så tror jeg det kan bli tatt feil. Så da tror jeg det er vanskelig å vite hva man skal si da.

Å diskutere og undervise om kontroversielle temaer i klasserommet er noe flere lærere ser på som en utfordring (Kerr & Huddleston, 2016, s. 11). Slik det kommer frem i sitatene er risikoen for å fremstå partisk ansett som en utfordring. Å være nøytral er vanskelig fordi undervisningen og læringen påvirkes av de holdningene og meningene som elevene og læreren tar med inn i klasserommet (Kerr & Huddelstone, 2015, s. 15; Stradling, 1984). Kontroversielle temaer og spørsmål kan av den grunn være vanskelig å ta opp i klasserommet, fordi det ofte er knyttet opp til sterke følelser. Derfor er det flere lærere som synes det er enklere å unngå slik tematikk, slik det fremkommer i sitatene til elev 11 og 13 også. I og med at kontroversielle temaer ofte er knyttet til sterke følelser, kan det være en utfordring å ivareta kontrollen og stemningen i klasserommet for at diskusjonen ikke skal bli «overopphetet» og potensielt ta ukontrollerbare retninger (Anker & Lippe, 2016, s. 270; Kerr & Huddelstone, 2015, s. 17), slik elev 13 opplever det. I den forbindelse antar jeg derfor at noen lærere kan føle på frykt, fordi de har opplevd negative situasjoner i klasserommet der de har følt seg maktesløse, som for eksempel ved at de har mistet kontrollen over klasserommet eller at elevene går imot dem (Sætra & Goldschmidt-Gjerløw, 2023, s. 64).

En annen grunn til at lærere opplever det som utfordrende å undervise om kontroversielle temaer, er på grunn av elevenes følelser (Kerr & Huddleston, 2016, s. 11). I Fokusgruppe 3 forteller elev 11 og 14 om en kultur der elevene støtter hverandre mot læreren, dersom en elev føler seg fornærmet:

**Elev 14:** Jeg føler at det faktisk har sykt mye å si hvordan klassen tenker i fellesskap og hvor åpne de er. Folk er jo forskjellig og det er jo noen som er mer åpne enn andre, selvfølgelig. Men det har blitt en trend i klassen å være åpne for andres meninger.

**Elev 11:** Det spørs hvordan personen selv reagerer. Dersom personen selv blir «offensa», så er det sånn at resten av klassen støtter personen mot læreren.

Slik jeg forstår disse to elevene, så kan medelever støtte hverandre dersom en føler seg fornærmet over noe læreren har sagt, men det kommer an på hvor åpen klassen er for meningsmangfold. For å forstå elev 11 og 14 bedre, fulgte jeg opp med spørsmålet: «Så dersom det er noen elever som sier ifra eller har veldig sterke meninger om noe, så stiller andre seg bak den eleven?». Til det svarer elev 11 «ja». Det kan hende elevene opplever at flere lærere er usikre og redde, fordi de frykter at de kan si noe som kan gjøre skade (Jore, 2022, s. 71). Det kan være vanskelig å styre hvordan elever oppfatter eller reagerer på temaene som det undervises om (Kerr & Huddelstone, 2015, s. 15; Lippe, 2019, s. 407).

Fokusgruppe 4 forteller om gang de skulle lære om Israel-Palestina-konflikten, og de merket at læreren var redd:

**Elev 17:** Men det virket også litt sånn tilbakeholdt. Det var ikke helt fullt ut, han var ikke like engasjert.

**Elev 16:** Han sa at han var redd for den presentasjonen flere ganger.

**Elev 17:** Ja, det husker jeg. Det gir mening, jeg skjønner den, det er ikke så lett.

Basert på flere av elevsitatene i denne delen, inkludert sitatene ovenfor fra elev 16 og 17, indikerer mine data at elevene merker når lærerne er redde. Det at elev 17 har forståelse for denne redselen, kan tyde på at de har erfart hvordan andre kan reagere på det som blir sagt. I og med at Israel-Palestina-konflikten er en betent konflikt hvor mange har sterke følelser knyttet til dette, tolker jeg det som at det er reaksjoner fra elever læreren er redd for. I elev 4 sitt tilfelle, kan frykten lærere utstråler, smitte over:

**Elev 4:** Jeg har merka at mange religionslærere er veldig forsiktig når det kommer til religionskritikk. Det vanskelig å kritisere en religion uten at noen blir krenket av det da. Så det er vanskelig å bidra i sånn type diskusjon synes jeg. Det siste man vil er jo å såre andre eller gå for langt.

Dette kan også sees i sammenheng med det elev 16 og 17 forteller, om at religion og religionskritikk er vanskelig. Jeg forstår det som at dette smitter over på elev 4, fordi hun forteller at hun synes det er vanskelig å delta i diskusjoner om slik tematikk selv. Her ligger også noe av det problemet deliberative teoretikere kritiserer agonistisk pluralisme for. Det er en risiko ved at debatter blir for personlige og når elever tar inn følelser, fordi det blir vanskelig å skille mellom identitet og det politiske temaet (Jore, 2022, s. 74). Men Som Jore (2022, s. 74) påpeker, så vil følelser alltid være en del av hvem vi er, og at spørsmålet heller bør handle om «hvordan lærerne forholder seg til følelser i undervisningen».

Når lærere unngår å snakke om kontroversielle temaer i klasserommet, kan ut ifra datamaterialet mitt synes som at elevene påvirkes av lærerens egen usikkerhet, ubehag og frykt. Flere informanter forteller eksplisitt at også de blir usikre på hva de kan bidra med i en diskusjon, i og med at de opplever at læreren også er usikker. Dette står i kontrast til de erfaringene elevene har med lærere som tør å stille de kontroversielle spørsmålene og som tør å stille kritiske spørsmål til elevutspill. Jeg får inntrykk av at elevene er mindre usikre i slike sammenhenger, nettopp fordi de forteller at de opplever læreren som nøytral, og de forventer at man skal kunne være uenig. Derfor vil jeg argumentere for at hvilke signaler – bevisste eller ubevisste – elevene oppfatter at gis fra læreren, i mange tilfeller vil kunne påvirke samtalekulturen i klasserommet når kontroversielle temaer skal diskuteres.

### **4.3.3 Konsensus eller uenighetsfellesskap?**

Hvor mange som deltar muntlig i klasserommet, varierer. I tillegg til at jeg selv har erfart dette gjennom egen undervisningspraksis, er det flere holdepunkter fra fokusgruppeintervjuene som peker i samme retning. Fokusgruppene 1 og 5 forteller at det er en del som deltar. Fokusgruppe 2, 3 og 4 opplever derimot at det er få, og ofte de samme, som deltar muntlig. Jeg spurte Fokusgruppe 4 hva de tror er grunnen til at det er få som deltar. Gruppen peker på flere ting, blant annet noe av det jeg var inne på tidligere i analysen om selvsensur. En annen årsak de viser til, er hvilke spørsmål læreren stiller:

**Elev 17:** Det er mange spørsmål som er litt dødfødte synes jeg [...] Det er ikke lagt opp til veldig store diskusjoner bak mange av de spørsmålene.

**Elev 21:** Det er prat i 30 sekunder.

**Elev 17:** Ja, jeg vet det.

**Elev 18:** Alle blir enig veldig fort og så er det én konklusjon som alle kommer til ganske fort.

Med «dødfødt» tolker jeg det som at elev 17 mener at spørsmålene på forhånd er dømt til å mislykkes (Bokmålsordboka, 2023). I klassen elev 17 sikter til, opplever han ikke at det blir «lagt opp til diskusjoner». Elev 21 følger opp dette med å si at det bare ender med «en kort prat». Siden elev 17 og 21 her skiller mellom begrepene «diskusjon» og «prat», tolker jeg dette som at elevene, i likhet med Bridges (1979), mener at det som gjør en diskusjon tilstrekkelig, er at den blant annet artikulere ulike synspunkter. Med tanke på at elevene beskriver at spørsmålene ikke legger opp til diskusjoner, og at det bare er «prat i 30 sekunder», kan det virke som om det kanskje ikke er så mye meningsmangfold som kommer til uttrykk i timene disse elevene refererer til. Samtidig forteller elev 18 at «alle blir enige veldig fort», noe som kan indikere at det i utgangspunktet faktisk er noen uenigheter i klasserommet. Basert på disse utsagnene kan det være rimelig å tolke det som at disse uenighetene likevel ikke kommer nok til uttrykk. Basert på utsagnet til elev 18 kan det tolkes som at idealet innenfor deliberativ demokratiteori gjør seg gjeldende her, altså at ønsket er å komme fram til en kollektiv viljedannelse, men ikke nødvendigvis agonistisk pluralisme (Engelund, 2006, s. 512-513; Samuelsson, 2016, s. 3; Sætra, 2022, s. 28).

Litt senere i intervjuet med Fokusgruppe 4 dukker det samme temaet opp igjen. Da jeg spurte fokusgruppa om hva de mener læreren burde gjøre dersom det oppstår uenighet mellom elevene, svarer elev 18 og 19:

**Elev 18:** Kanskje støtte begge sider? [...] Ikke nødvendigvis prøve å komme frem til én konklusjon som alle er enige i, men på en måte støtte begge sider. I tillegg til å gi noe til diskusjonen da, fordi det er viktig å diskutere. Hvis man blir enig med alle hele tiden får man ikke tenkt selv. [...] Føre det videre i stedet for å konkludere da. [...] Jeg

føler at når jeg går fra de timene vi har hatt store diskusjoner, så blir jeg alltid sittende igjen med noe å tenke på. Da føler jeg at jeg har gjort noe i timen som er produktivt.

**Elev 19:** Jeg føler ikke at vi har så mange sånne store diskusjoner. [...] Alle sier det alle vil høre og det som er tryggest å si da. Så da slipper man på en måte å diskutere.

Her opplever jeg at utsagnet fra elev 18 i realiteten er en kritikk av deliberativ demokratiteori. Jeg forstår det som at informanten ikke nødvendigvis mener at målet skal være å komme frem til en kollektiv viljedannelse eller konsensus, men at det heller skal være rom for meningsmangfold og uenighet. Det kan virke som om elevene bare følger det tredje kravet for den indre kjernen i deliberativ kommunikasjon, nemlig kravet om konsensus. Det høres ikke ut som hverken det første kravet om begrunnelse, eller det andre kravet om refleksjon, blir fulgt (Engelund, 2006, s. 512-513; Samuelsson, 2016, s. 3; Sætra, 2022, s. 28). I lys av det elev 19 og de andre i Fokusgruppe 4 forteller, kan det virke som om elevene ikke er interessert i å følge det de to første kravene dersom målet uansett er en kollektiv viljedannelse. Da jeg spurte elevene om hva som skulle til for at de sa det de mente høyt, svarer elev 17:

**Elev 17:** Jeg tror det er ganske enkelt, i hvert fall for meg. Hvis læreren hadde vært mer engasjerende på begge sider, 110 prosent på begge sider, alt er greit å si, helt lov, støtter begge deler. For som lærer skal du jo helst ikke ha noe mening. Da blir det lettere.

Skolens vektlegging av deliberativ demokratiteori, der målet gjerne er å komme frem til en konsensus, kan i ytterste konsekvens føre til at det færre lar seg interessere av politikk, og at færre vil delta i diskusjoner om kontroversielle spørsmål. Ifølge Mouffe (2005, s. 24-25) krever mobilisering – eller i dette tilfellet deltakelse i diskusjon – *politisering*, men samtidig kan ikke politisering skje uten en forholdsvis konfliktfylt representasjon av verden. At folk kan identifisere seg med de ulike sidene av en sak, gjør det dermed mulig å la seg engasjere innenfor de demokratiske spillereglene.

Slik det fremkommer i fokusgruppeintervjuene i denne studien, er det en generell frykt blant elevene for å si noe som potensielt kan føre til at de blir utestengt, stempelt eller dømt. En konsekvens av dette er at de selvsensurerer og at de ikke lærer å håndtere meningsbrytninger,



slik læreplanen tilsier at elevene skal kunne (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ser man dette i sammenheng med sitatene til Fokusgruppe 4 ovenfor, og den agonistiske kritikken av det deliberative demokratiet, slik Mouffe (2005) representerer, kan det tyde på at konklusjonen de kommer frem til i undervisningen implisitt er bestemt av det majoriteten mener (Tryggvason, 2019, s. 2).

Utsagnet til elev 18 om at «[h]vis man blir enig med alle hele tiden, får man ikke tenkt selv» kan sees i sammenheng med prinsippet om fri meningsdannelse. Det er i møte med synspunkter og verdier man i utgangspunktet ikke er enig i, at man erkjenner hva man selv mener og står for (NOU, 2022: 9, s. 38-29). En sentral del av demokrati- og medborgerskapsutdanningen handler nemlig om at elevene skal trene opp evnen til å håndtere meningsbrytinger og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom målet alltid er å oppnå konsensus, og elevene ikke trenes opp til å diskutere, slik Fokusgruppe 4 legger det frem, kan det være utfordrende å trene opp den politiske toleransen. I medborgerskapsutdanningen er det nemlig helt avgjørende at elevene har politiske diskusjoner i klasserommet (NOU, 2022: 9, s. 38-39; Tryggvason, 2018, s. 2).

I tillegg til at læreren skal bidra med noe i diskusjonen, slik som elevene i Fokusgruppe 4 forteller om, er det også viktig for flere av elevene i fokusgruppene at læreren er nøytral. På spørsmålet om hva som får elevene til å føle seg trygge i klasserommet, er det nemlig flere av elevene som snakker om dette, men også hvor viktig det er at læreren gir anerkjennende tilbakemeldinger. For som elev 3 sier: «Jeg tenker også at det er en sammenheng mellom tilbakemeldinger du får av læreren når du sier noe høyt». Fokusgruppe 1 hadde en lengre samtale om dette med anerkjennelse. Elev 2 sier:

**Elev 2:** Jeg tror det er ekstremt viktig for de som kanskje ikke tør å snakke høyt i klassen, at læreren er flink på å gi anerkjennelse. Og flink på å gi tilbakemeldinger på at 'okei, det her var bra', fordi da vil man gjøre det på nytt. For som det ble sagt i stad, om jeg rekker opp hånda og sier noe, og så skal læreren bare si 'neste'. Da blir man veldig sånn 'okei, da vil ikke jeg gjøre det på nytt' fordi da følte jeg meg veldig liten i det øyeblikket. Men hadde læreren sagt 'ja, bra, kjempebra, det var bra', så hadde jeg følt at det hadde det vært mye lettere. Og hvert fall for de som ikke tør å rekke opp hånda, så tror jeg det er mye lettere for dem, for da skjønner de at 'okei, det er positivt om jeg rekker opp hånda' fordi du får positiv respons.

Slik jeg forstår sitatet til elev 2, og resten av elevene i Fokusgruppe 1, er det viktig med en nøytral ordstyrer som leder samtalen. Det er som regel læreren som har denne rollen. En slik moderering er viktig for tilretteleggingen av diskusjoner om kontroversielle temaer (Sætra, 2020, s. 354-355). I et klasserom hvor man diskuterer kontroversielle temaer, kan anerkjennelse fra læreren være spesielt viktig for de elevene som ikke er enige med majoriteten (Sætra, 2020, s. 355; Ungdommens yringsfrihetsråd, 2021). Det er flere elever fra fokusgruppene som forteller at det er viktig å ikke føle seg alene dersom man skal tørre å delta i plenumsdiskusjoner. På spørsmål om hva som skal til for at elevene deltar i klasseromsdiskusjonene eller sier noe høyt, forteller elev 6:

**Elev 6:** Kanskje å vite at man har noen som er på samme side som deg. Så hvis du har en mening og du er usikker på at andre er enig, så sier du kanskje ikke den meningen, fordi du er redd for at folk er uenig med deg.

På tross av at elev 2 og 6 ikke snakker eksplisitt om elever som har kontroversielle – og kanskje upopulære meninger – er det trolig ikke urimelig å se det i sammenheng. Læreren har et ansvar for at elever som ytrer kontroversielle og upopulære meninger blir inkludert og ivaretatt i klassemiljøet (Ungdommens yringsfrihetsråd, 2021). Derfor er det kanskje ekstra viktig for disse elevene at læreren anerkjenner det de sier, i likhet med det elev 2 sier. Å vite at man har noen på samme side som deg, slik som elev 6 påpeker, kan være nok til at man tør å si hva man mener høyt (Fladmoe & Steen-Johnsen, 2017, s. 83). Derfor er det spesielt viktig å vite at man har en lærer som er nøytral og som støtter begge sider. Flere av elevene i fokusgruppene har opplevd å ha nøytrale samfunnsfagslærere som anerkjenner det du sier i tillegg til å bidra med flere perspektiver inn i diskusjonen. Elev 1 forteller:

**Elev 1:** Ut ifra mine opplevelser så vil jeg kanskje si at jeg har én til to lærere som stiller kontroversielle spørsmål. Læreren vi har i sosialkunnskap synes jeg er den flinkeste. Selv om han ikke er uenig i det du sier, så stiller han likevel kritiske spørsmål for å få deg til å tenke. Andre lærere, i hvert fall som jeg har, føler jeg ikke er sånn. Da er det sånn 'okei, da er vi ferdig med den diskusjonen'. Læreren vår i sosialkunnskap er veldig flink til å fortsette diskusjonen og få oss til å prøve og diskutere. Vi får mye hjelp av læreren til å dette, og det er positivt. Men jeg har det ikke sånn i så mange andre fag. [...] Og jeg føler også at veldig mange lærere stiller

veldig ledende spørsmål. Et ledende spørsmål der de forventer et spesifikt svar. Læreren vår i sosialkunnskap er ikke sånn. Han stiller veldig åpne spørsmål slik at flere meninger kan komme til. I andre fag og med noen lærere virker det som at de leter etter et spesifikt svar og det er forventet at du skal komme med akkurat det svaret.

I motsetning til Fokusgruppe 4, forteller elev 1 om erfaringer fra et klasserom hvor læreren legger til rette for noe som kan minne mer om agonistisk pluralisme og uenighetsfellesskap. I lys av sitatet til elev 1, høres det ut som at den aktuelle samfunnsfaglæreren holder diskusjonen i gang ved å ta inn nye elementer. Enten ved å stille spørsmål som trigger til refleksjon eller ved å ta inn nye perspektiver, dersom alle elevene i klasserommet er enig. I motsetning til opplevelsene til Fokusgruppe 4, kan det tyde på at læreren elev 1 forteller om, tilrettelegger for diskusjon gjennom moderering (Sætra, 2020, s. 354-355).

## 5 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få innsikt i hvordan et utvalg elever i videregående skole beskriver samtalekulturen i samfunnsfagundervisningen knyttet til kontroversielle spørsmål. Mitt ønske har vært å belyse hva som skal til for at et utvalg elever deltar i klasseromsdiskusjoner, men også hva som er grunnen til at de *ikke* deltar, særlig med utgangspunkt i kontroversielle spørsmål. Derfor har problemstillingen min vært: *Hvordan erfarer et utvalg elever i videregående skole samtalekulturen knyttet til kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen?*

Avslutningsvis vil jeg først og fremst oppsummere hovedfunnene i studien. I analysen av det empiriske materialet var det spesielt tre hovedfunn jeg vil trekke frem. I tilknytning til disse funnene vil jeg også peke på noen didaktiske implikasjoner for praksisfeltet. Til slutt foreslår jeg noen mulige veier for videre forskning omkring samtalekultur knyttet til kontroversielle temaer i en samfunnsfagdidaktisk sammenheng.

### 5.1 Oppsummering av hovedfunn og didaktiske implikasjoner

For det første peker informantene i denne studien – både implisitt og eksplisitt – på hvor viktig lærerens rolle er for hvordan de opplever samtalekulturen i klasserommet. De erfarer at dette er en avgjørende faktor særlig når kontroversielle temaer og spørsmål diskuteres. For at informantene skal føle seg trygge nok til å ytre meningene sine, er det viktig med en lærer som er nøytral, og som viser at det finnes flere sider av en sak. Noen av informantene vektlegger også betydningen av anerkjennende tilbakemeldinger fra læreren, fordi dette gir dem motivasjon og selvtillit til å engasjere seg og delta muntlig. Det gir også informantene en trygghet i at de ikke føler seg alene og at «alle» er imot dem. Informantene i denne studien trekker det frem som særlig viktig i samtaler om kontroversielle temaer. Flere av dem forteller om hvor spennende og lærerikt det er i undervisningstimene til lærerne som belyser de mer kontroversielle perspektivene. Informantene forteller også at dette gir dem en følelse av at det er greit å være uenig med læreren, fordi det er det signalet de gir. Samlet sett mener jeg det er grunnlag for å hevde at læreren spiller en viktig rolle for hvordan elever opplever samtalekulturen knyttet til kontroversielle spørsmål og temaer.

Det andre funnet handler om hvordan samtalekulturen begrenses av at informantene er redde for å ytre det de mener. Dette momentet forsterker funnene i rapporten fra Ungdommens

ytringsfrihetsråd (2021), samtidig som det underbygger teorien om statusbarrierer (Iversen, 2016, s. 11). I likhet med UNG2022-rapporten (Nilsen, 2021), kan det virke som om flere av elevene i denne studien bedriver selvsensur i frykt for å bli utestengt, eller «kansellert» som er beskrivelsen ungdommen i UNG2022-rapporten og begrepet informantene i denne studien bruker.

Noen av informantene i denne studien er også redde for at det de sier skal tas ut av kontekst og misforstås, og i verste fall bli delt på sosiale medier. Denne frykten er en av utfordringene for ytringsfriheten, ifølge Ungdommens ytringsfrihetsråd (2021). Dette kan skyldes at grensen mellom det offentlige og det private stadig hviskes ut, i og med at det som legges ut i sosiale medier både er offentlig, men også for nære venner, slik Fladmoe & Steen-Johnsen påpeker (2017, s. 83). Noen av informantene forteller at de sensurerer seg selv i klasserommet, i frykt for å bli snakket om av medelever på utsiden av klasserommet. I likhet med det Reeves og Haidt (2021, s. 1) og som Ungdommens ytringsråd (2021) påpeker, er unge i dag ekstra sårbare fordi de kan oppleve å bli stemplet, baksnakket eller utestengt fordi de har uttrykt egne meninger. Alt dette kan synes å påvirke hvordan elever opplever samtalekulturen knyttet til kontroversielle temaer, fordi det er ofte knyttet til sterke følelser. Det kan gjøre det vanskelig å skille sak fra person når man diskuterer et tema, noe som gjør det vanskelig for flere av informantene i denne studien å vite hvor grensen går for hva som er greit å si og ikke.

For det tredje er det flere holdepunkter i datamaterialet mitt som kan tale for at elevene opplever og kjenner på en spenning mellom to motstridende hensyn: På den ene siden uttrykker elevene på tvers av fokusgruppene at de er opptatt av at klasserommet skal være trygt for alle og å vise empati overfor medelever. Av hensyn til andre blir noen også muligens nærmest overbeskyttede, da man reagerer på andres vegne før den eller de som kanskje ville blitt berørt, rekker å bli det selv. Med andre ord er det flere av elevene som uttrykker at de kan bli såret, lei seg og krenka på andres vegne. Dette synes å være kanskje den viktigste grunnen til at elevene i denne studien sensurerer seg selv. På den andre siden uttrykker flere av informantene i samtlige fokusgrupper et ønske om at det skal være rom for å diskutere kontroversielle temaer og være uenig, i likhet med det Iversen (2016; 2018) kaller for uenighetsfellesskap. Flere opplever det som vanskelig å diskutere kontroversielle temaer, blant annet fordi de er redde for å såre noen, men også fordi de opplever at flere lærere synes det er vanskelig og derfor unngår tematikken. Denne utfordringen underbygges også av Europarådet (Kerr & Huddleston, 2016), og man kan også finne igjen denne spenningen i

debatten om safe space-begrepet (jf. Arao & Clemens, 2013; Barrett, 2010; Boostrom, 1998; Flensner & Lippe, 2019; Iversen, 2018; Kerr & Huddleston, 2016; Lippe, 2021). Spenningen mellom empati på den ene siden, og ønsket om en mer åpen diskusjon på den andre, påvirker hvordan samtalekulturen oppleves for elevene i denne studien.

For samfunnsfaglærere kan én mulig didaktisk implikasjon av de tre overnevnte funnene være å tilrettelegge for diskusjoner. Dette kan gjøres gjennom innramming og moderering, som er ett av funnene i studien til Sætra (2020). For å tilrettelegge for diskusjoner av kontroversielle temaer og spørsmål, bør læreren forsikre at elevene tilegner seg nok bakgrunnskunnskap om tematikken. Dette er det første aspektet ved innramming av diskusjoner. Det andre aspektet er å vekke en interesse hos elevene ved å legge til rette for tematikk som er relevant for elevenes livsverden. Et tredje viktig punkt av innrammingen handler om at læreren bør være nøytral i diskusjoner om kontroversielle temaer, og vise elevene at det er legitimt å ha flere meninger om saken. Moderering kan også vise seg å være viktig for å tilrettelegge for diskusjon. Da er det viktig at den som styrer diskusjonen, som i de fleste tilfeller er læreren, er nøytral. Samtidig som det også er viktig at læreren legger til rette for at de mer upopulære meningene skal komme frem. Det kan også være viktig at læreren bidrar til å holde diskusjonen i gang, gjennom å stille spørsmål og ved å presentere andre og flere perspektiver av en sak (jf. Sætra, 2020, s. 354-355; Ungdommens yringsfrihetsråd, 2021).

En annen didaktisk implikasjon kan være å jobbe med, og ta hensyn til, klassemiljøet. Klasesammensetningen synes å være et viktig premiss for hvordan samtalekulturen utvikles og oppleves av elevene. Det kan derfor være grunn til at samfunnsfaglærere bør ta hensyn til dette ved planlegging og gjennomføring av undervisningen. I likhet med Sætras (2020) studier er gode sosiale relasjoner mellom elevene også et viktig premiss for at elevene tør å ytre det de mener. Elevene i min studie peker blant annet på at styrking av klassemiljøet er viktig i arbeidet med en god samtalekultur. For å legge til rette for en god samtalekultur som motvirker frykten som eksisterer mellom elevene, kan det være hensiktsmessig at læreren fokuserer på at elevene skal jobbe med relasjonsbygging mellom elevene, men også mellom elevene og læreren.

I analysen viser det seg som sagt at det ligger en spenning hos elevene mellom det å vise empati for medelever på den ene siden, og på den andre siden ønsket om en mer åpen debatt.

Empati er i utgangspunktet en god egenskap, og en viktig del av den sosiale læringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). På den andre siden uttrykker elevene i denne studien et ønske om en mer åpen og nyansert diskusjon om kontroversielle temaer og spørsmål. Det kan synes som at informantene i denne studien opplever dette som en spenning. Det er en iboende konflikt mellom disse to hensynene; hver for seg trekker disse elevenes tilnærming til diskusjon av kontroversielle spørsmål i hver sin retning. Basert på tendensen i datamaterialet mitt, synes det å være en rimelig tolkning at dette påvirker hvordan elevene opplever samtalekulturen knyttet til kontroversielle temaer og spørsmål i samfunnsfagundervisningen.

Derfor vil jeg si at én av de viktigste didaktiske implikasjonene som utpeker seg i denne studien, er lærerens tilrettelegging av klasseromsdiskusjoner når kontroversielle temaer er på dagsorden. Det kan virke som om spenningen som ligger i ideen om «trygge rom», bidrar til at informantene i denne studien blir usikre på hvor grensen for ytringsfrihet går. Derfor er det relevant å se på spørsmålet Flensner og Lippe (2019) stiller seg: «Being safe from what and safe for whom?» Å tilrettelegge for et uenighetsfellesskap, innenfor læreplanens verdier, kan være en nyttig strategi for å understreke at uenighet eksisterer og er en del av livet (Iversen, 2018, s. 10; Flensner & Lippe, 2019, s. 284). En slik tilrettelegging kan også bidra til å oppnå læreplanens overordnede mål om at elever skal lære trene opp evnen til «å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## **5.2 Videre forskning**

Mye av forskningen knyttet til kontroversielle temaer har vært knyttet til utdanning i USA (jf. Arao & Clemens, 2013; Hess, 2009; Lukianoff & Haidt, 2015) eller religionsundervisning i Norge (jf. Anker & Lippe, 2016; Flensner & Lippe, 2019; Iversen, 2018; Lippe, 2021;). At mye av forskningen på feltet i Norge har handlet om religionsundervisningen er kanskje ikke så rart når flere undersøkelser, og flere av elevene i denne studien, viser til at religion er et vanskelig tema å snakke om i klasserommet. Mye av forskningen er også basert på lærerperspektivet. Slik jeg ser det kan det være et behov for mer forskning knyttet til kontroversielle temaer i samfunnsfag, både fra et elev- og lærerperspektiv. På bakgrunn av dette kan et forslag for fremtidig forskning derfor være å forske mer på dynamikken mellom elevene i klasserommet. Når forskning viser at elever selvsensurerer i frykt for de sosiale konsekvensene, spesielt fra venner, kan det være interessant å finne ut mer om dette. Et annet forslag til fremtidig forskning kan også være å se på hvilken effekt særlig sosiale medier har på elevene knyttet til selvsensur og diskusjoner om kontroversielle temaer. Det

kunne også vært spennende å si hvilken rolle sosiale medier spiller når det kommer til samtalekulturen i klasserommet og mellom elevene. Basert på hva informantene i denne studien har fortalt, kan det synes som at elever kanskje i for stor grad ukritisk tar til seg det de fanger opp på sosiale medier, til tross for at dette kanskje hentes fra helt andre land og kulturer. Det kan påvirke hvordan vi snakker om ting, og hvordan samtalekulturen oppleves for elevene.

Et tredje forslag til videre forskning kan være å gjennomføre en kvantitativ studie om samme tematikk. Utvalget i min studie er ikke egnet for å måle grad av selvsensurering blant elevene. Det vil være både interessant og opplysende å få undersøkt dette ytterligere, blant annet for å få et bedre grunnlag for å peke på hvor reelle disse utfordringene oppleves blant respondenter i et større og mer representativt utvalgt.



## 5 Litteraturliste

- Anker, T., & Lippe, M. v. d. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning [Time for terror. Teachers' handling of controversial issues in religious education]. *Prismet*, 67(4), 261–272.
- Arao, B. & Clemens, K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue Around Diversity and Social Justice. I L. M. Landreman (Red.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections From Social Justice Educators* (s. 135-150). Styles Publishing.
- Barrett, B. (2010). Is "Safety" Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as Safe Space. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.9>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken og C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 21-46). Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bridges, D. (1979). *Education, democracy and discussion*. NFER.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B. & Aase, L. (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 177-183). Fagbokforlaget.
- Dearden, Robert (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), s. 37–44. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- «Dødfødt». I: *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. <https://ordbokene.no/bm/11459> (hentet 17.05.2023).
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503–520.
- Fladmoe, A. & Steen-Johnsen, K. (2017). Willingness to discuss the publishing of religious cartoons. Spiral of silence in the private and public spheres. I A. H. Midtbøen, K. Steen-Johnsen & K. Thorbjørnsrud (Red.), *Boundary Struggles: Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere* (s. 77-108). Cappelen Damm Akademisk.

- Flensner, K. K. & Von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education* 30(3), 275-288. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Gerring, J. & Baresi, P. A. (2003). Putting ordinary language to work. A min-max strategy of concept formation in the social sciences. *Journal of Theoretical Politics* 15(2), 201–232.
- Gisle, J. og Kierulf, A. (2021, 21. desember). Ytringsfrihet. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/ytringsfrihet>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. og Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen og M. K. Jore. (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 13-32). Universitetsforlaget.
- Gundersen, D. (2020, 15. juli). Deliberere. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/deliberere>
- Hand, M. & Levinson, R. (2013). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614-629, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Hegge, P. E. (2016, 12. juli). Språket vårt: Tråkk over hodet. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/53Ow1/spraaket-vaart-traakk-over-hodet>
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom : the democratic power of discussion*. Routledge.
- Hovde, K.-O., Svensson, P. & Thorsen, D. E. (2022, 18. november). Demokrati. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/demokrati>
- Iversen, L. L. (2016). Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. I C. Lenz, P. Nustad & B. Geissert (Red.), *Dembra – Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. <https://dembra.no/no/publications/dembra-publikasjon-nr-1-2016/>
- Iversen, L. L. (2018). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315-326. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Jore, M. K. (2022) Terror, frykt og elevs politiske følelser. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen og M. K. Jore. (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 70-88). Universitetsforlaget.

- Kierulf, A. & Gisle, J. (2021, 21. desember). Ytringsfrihet. I *Store Norske Leksikon*.  
<https://snl.no/ytringsfrihet>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap (SAK01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01?lang=nob>
- Kerr, D., & Huddelstone, T. (2015). *Living with controversy. Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE)*.  
<https://rm.coe.int/16806948b6>
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), 4-23.  
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Lippe, Marie von der (2019). Controversial issues in RE: Circumcision as a test case. *British Journal of Religious Education*, s. 1–11.  
<https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Medietilsynet. (2022, 8. februar). «Man må ha tykk hud eller unngå å være på nettet» – en undersøkelse om unges erfaringer med hatefulle ytringer. (Kritisk medieforståelse). <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/2022-rapport-hatefulle-ytringer.pdf>
- Mill, J. S. (1859). *On liberty*. London: Parker.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social research*, 66(3), 745-758. <https://www.jstor.org/stable/40971349>
- Mouffe, C. (2000). Deliberate democracy or Agonistic pluralism. *Filozofski vestnik*, 21(2), 1-17.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. New York: Routledge.  
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.4324/9780203870112>
- Nielsen, T. (2022, 14. desember). Avslutter samarbeid med norsk TikTok: – Tar sterk avstand fra påstandene. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/livsstil/avslutter-samarbeid-med-norsk-tiktok-tar-sterk-avstand-fra-pastandene/s/5-95-791663>

- Nilsen, M. M. (2021, 20. desember). Unge er redde for å bli «cancelled», *VG*.  
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/66yeOW/unge-er-redde-for-aa-bli-cancelled>
- Nilstun, C. (2023, 18. februar). Kontroversiell. I *Store Norske Leksikon*.  
<https://snl.no/kontroversiell>
- NOU 1999: 27. (1999). «Ytringsfrihed bør finde Sted» - Forslag til ny Grunnlov § 100. Justis- og politidepartementet.
- NOU 2022: 9. (2022). *En åpen og opplyst offentlig samtale*. Kultur- og likestillingsdepartementet.
- Opplæringslova. (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Kapittel%209%20A.%20Elevane%20sitt>
- Pettrém, M. T. (2023, 2. februar). Politiet stopper fredagens planlagte koranbrenning. Sian- leder utelukker ikke ny demonstrasjon og koranbrenning. *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/norge/i/69XQB8/politiet-stopper-fredagens-planlagte-koranbrenning-sian-leder-utelukker-ikke-ny-demonstrasjon-og-koranbrenning>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rasch, B. E. (2011). Deliberativt demokrati. I Øyvind Østerud (Red.), *Statsvitenskapelig leksikon* (1. utgave 1997, 2. opplag 2011, s. 42). Universitetsforlaget.
- Reeves, R. V. & Haidt, J. (2021). *All Minus One* (2. utg.). Heterodox Academy.  
<https://heterodoxacademy.org/wp-content/uploads/2021/04/All-Minus-One-2nd-Edition-PDF.pdf>
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions. *Democracy & education*, 24(1), 1-9.  
<http://democracyeducationjournal.org/home/vol24/iss1/5>
- Samuelsson, M., & Bøyum, S. (2015). Education for deliberative democracy: Mapping the field. *Utbildning & Demokrati*, 24(1), 75–94.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Sage Journals*, 89(5), 1-42. <https://doi.org/10.3102/003465431986249>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018) *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Opinion. (2021, 25. mars). *Ytringsfrihet*.  
[https://www.stortinget.no/contentassets/fca84f054039497ba1f85f6fa4e6cb30/opinion.-undersokelse.-ytringskultur\\_.pdf](https://www.stortinget.no/contentassets/fca84f054039497ba1f85f6fa4e6cb30/opinion.-undersokelse.-ytringskultur_.pdf)
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: An Evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 323-339. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/1467-9752.12361>
- Sætra, E. (2020). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian journal of educational research*, 65(2), s. 345-357. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Sætra, E. (2021). Hva er et kontroversielt spørsmål? En definisjonsteoretisk analyse – og litt om implikasjoner for pedagogisk praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(1), 93-102. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-09>
- Sætra, E. (2022). *Discussing controversial issues in the classroom: Ideals of democratic discussion and citizenship in Norwegian high schools*. [Doktorgradsavhandling, MF vitenskapelig høyskole]. <https://hdl.handle.net/11250/3063517>
- Sætra, E. & Goldschmidt-Gjerløw, B. (2023). Følelsenes rolle i samtaler om kontroversielle og sensitive temaer. I M. H. Olsen & P. Arneberg (Red.), *Samtaler i skolen* (s. 57-78). Cappelen Damm Akademisk
- Thorsen, D. E. (2021, 10. november). Politisk korrekt. I *Store Norske Leksikon*.  
[https://snl.no/politisk\\_korrekt](https://snl.no/politisk_korrekt)
- Tryggvason, A. (2018). Democratic education and agonism: Exploring the critique from deliberative theory. *Democracy & Education*, 26 (1), 1-9.  
<https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss1/1/>
- Tryggvason, A. (2019). How to End a Discussion: Consensus or Hegemony? *Democracy & Education*, 27(2), 1-5. <http://democracyeducationjournal.org/home/vol27/iss2/1>
- Trysnes, I. & Skjølberg, K. H.-W. (2022). Ekstreme ytringer i klasserommet. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen og M. K. Jore. (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 52-69). Universitetsforlaget.

Ungdommens yringsfrihetsråd. (2021). *Hvordan står det til med yringsfriheten til ungdom og unge voksne i Norge?* Stiftelsen Fritt Ord.

<https://frittord.no/attachments/ab065f74cc5dd00e40ed531b8fc16e3c91a800c1/193-20210427210531482015.pdf>

Universitetet i Oslo. (2018, 20. juni). *Klassifisering av data og informasjon*. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagring/infoklasser.html>

Utdanning. (2020, 10. november). *Spørreundersøkelse etter lærerdrapet i Frankrike:*

*Mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever*. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-yringsfrihet/sporreundersokelse-etter-laererdrapet-i-frankrike-mange-laerere-unngar-temaer-som-kan-virke-stotende-pa-elever/261343>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Læreplan i sosialkunnskap (POS02-01)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/pos02-01>

Wichstad, E. (2023, 22. mars). Andrew Tate holdes i varetekt en fjerde måned. *VG*.

<https://www.vg.no/rampelys/i/0Qgp4M/andrew-tate-holdes-i-varetekt-en-fjerde-maaned>

# VEDLEGG

## Vedlegg 1 – Intervjuguide

<b>Brief</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kan dere fortelle litt om skolen dere går på?</li><li>• Hvordan er klassen deres?</li><li>• Kjenner dere de andre i klassen deres godt?</li><li>• Hva synes du om samfunnskunnskap?</li></ul>
<b>Samtalekultur</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hender det at dere har diskusjoner i klassen?</li><li>• Diskuterer dere noen ganger politikk og samfunnsspørsmål?</li><li>• Hvis dere har en diskusjon i klassen, er det mange som deltar da?</li><li>• Hvordan reagerer de andre elevene i klassen/læreren om noen deler en mening som mange ikke er helt enige i?</li><li>• Hva gjør læreren dersom det oppstår uenigheter mellom elever i klasserommet? / Er det noe spesielt læreren bør gjøre dersom det er noen elever som er veldig uenige i et tema dere diskuterer?</li><li>• Er det noen temaer du synes det kan være vanskelig å snakke om i klassen?</li></ul>
<b>Selvsensur</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva skal til for at du skal si hva du mener høyt?</li><li>• Kan du si hva som helst høyt i klasserommet? / Er det noen ting man ikke burde si i klasserommet?</li><li>• Har du noen gang latt være å si hva du mener høyt? / Er det noen ganger dere ikke har sagt noe dere ville si?</li><li>• Hvorfor ville du ikke si det?</li><li>• Burde man kunne si hva som helst, selv om dere vet at noen andre i klassen vil bli lei seg over det?</li><li>• Er det noe læreren kan gjøre for å få dere til å føle dere trygge i klasserommet?</li></ul>
<b>De-brief</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan synes dere intervjuet gikk?</li><li>• Er det noe vi ikke har snakket om, som dere gjerne vil snakke om?</li><li>• Er det noe dere har tenkt på underveis som dere ikke fikk sagt, som dere kunne tenke dere å si nå?</li></ul>

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Samtalekultur og kontroversielle spørsmål»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er i å få innsikt i hva elever tenker om samtalekulturen i klasserommet, spesielt rundt kontroversielle tema. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene med prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

#### Formål

Hovedmålet for prosjektet er å innhente kvalitative data som kan bidra til å gi innsikt i hva elever mener er god samtalekultur, og hvordan elever mener at læreren kan legge bedre til rette for å diskutere kontroversielle tema i samfunnsfagundervisningen.

Foreløpig er studiens problemstilling som følger: Hvordan er samtalekulturen rundt kontroversielle temaer i samfunnsfagundervisningen på videregående?

Dette er et masterprosjekt. Målet er å få bedre innsikt i samtalekultur fra elevenes perspektiv, slik at jeg kan bedre egen didaktisk kompetanse i samfunnsfag til å undervise i kontroversielle tema.

#### Hvem er ansvarlige for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanningen og skoleforskning (ILS) ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV) ved Universitetet i Oslo (UiO) er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta i denne studien fordi du er elev på en videregående skole og har et samfunnsfag. Jeg har vært i kontakt med flere samfunnsfaglærere i ulike klasser og på ulike trinn. Derfor har flere elever på tvers av klassetrinn og fag, fått denne forespørselen.



### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et gruppeintervju. Gruppen vil være satt sammen av andre elever fra din klasse, som frivillig velger å delta i prosjektet. Du og andre elever fra klassen kan også selv sette sammen en gruppe. Intervjuet vil ta ca. 60 minutter. Dere vil få spørsmål om diskusjoner dere har hatt i klasserommet, temaer dere har snakket om og egen deltakelse i timen. Det vil for eksempel være spørsmål som: «Er det noen temaer du synes det kan være vanskelig å snakke om i klassen?» og «Hva skal til for at du skal si hva du mener høyt?» Jeg kommer ikke til å stille spørsmål om din politiske eller religiøse overbevisning.

Jeg vil ta lydopptak ved hjelp av UiOs mobilapp Nettskjema-diktafon. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen, som vil si at jeg ikke kan høre på lydopptaket fra telefon. For å få tilgang på lydopptaket, må jeg inn på Nettskjema, som er utviklet og driftes av Universitetets senter for informasjonsteknologi (USIT) ved UiO.

### **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. Å delta vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren din.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I dette prosjektet er det kun Emil Sætra (veileder) og Marte Hybbestad Andersen (student) som vil ha tilgang til dine innsamlede opplysninger.

For å være sikker på at ikke uvedkommende får tilgang til opplysningene dine, vil UiOs sikre nettskjematjeneste benyttes for å gjøre lydopptak og å lagre dette under prosjektperioden. Når opptakene transkriberes, vil du få tildelt et tilfeldig valgt pseudonym. Opplysninger som mot formodning skulle komme frem i intervjuet som kan identifisere deg/eller skolested, vil bli utelatt fra transkripsjon. Det samme gjelder andre personidentifiserbare eller sensitive opplysninger.

Alle deltakere i denne studien vil bli fullstendig anonymisert i endelig publikasjon av masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent. Lydopptak slettes senest ved prosjektslutt, noe som etter planen er august 2023.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanningen og skoleforskning (ILS) ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV), har Personverntjenester 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:

- Institutt for lærerutdanningen og skoleforskning (ILS) ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV) ved Universitetet i Oslo (UiO) ved Emil Sætra ([Emil.Satra@mf.no](mailto:Emil.Satra@mf.no), tlf. 22590612)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye ([personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Emil Sætra*  
(Forsker/veileder)

*Marte Hybbestad Andersen*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Samtalekultur og kontroversielle spørsmål*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3 – Godkjenning av NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

30.05.2023, 22:03



[Meldeskjema](#) / [Samtalekultur og kontroversielle temaer i samfunnsfag](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
535340

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
23.11.2022

**Prosjekttittel**  
Samtalekultur og kontroversielle temaer i samfunnsfag

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

**Prosjektansvarlig**  
Emil Sætra

**Student**  
Marte Hybbestad Andersen

**Prosjektperiode**  
15.08.2022 - 01.09.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN  
Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2023.

### 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

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 oss 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 oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Anne Lene L. Nymoen

Lykke til med prosjektet!