

Ytringsklima og selvsensur i skolen

Hvordan opplever elever ytringsklimaet i klassene sine, og hvilke følger får dette for deres politiske meningsytringer i samfunnsfagstimene?

Matthias Hannisdal



Masteroppgave i samfunnsdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2018

Ytringsklima og selvsensur i skolen

Hvordan opplever elever ytringsklimaet i klassene sine, og hvilke følger får dette for deres politiske meningsytringer i samfunnsfagstimene?

© Matthias Hannisdal

2017

Ytringsklima og selvsensur i skolen

Matthias Hannisdal

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for denne avhandlingen er hvordan sosiale forhold i klasserommet påvirker elevers praktiske utøvelse av ytringsfriheten sin til å ytre politiske meninger. Hvis elever, grunnet sosiale forhold, sensurerer sine egne meninger, går det nemlig på bekostning av muligheten deres til å delta i opplæring *for* og *gjennom* demokratiet. Mestring av demokratiske ferdigheter står sentralt for meningsfylt deltakelse i demokratiske prosesser og knytter seg derfor direkte til samfunnsfagets mandat om å styrke og utvikle det norske demokratiet.

Det å ikke mestre de demokratiske spillereglene påvirker dessuten muligheten til å endre forhold i samfunnet og påvirke egen situasjon. I utgangspunktet, med mindre samfunnsfaget bidrar med en god opplæring *om*, *for*, og *gjennom* demokrati, følger samfunnsinteresse og demokratisk verdi- og handlingskompetanse ganske tradisjonelle sosioøkonomiske skillelinjer. Studiens tematikk er med andre ord også relevant for skolens mandat om utjevning.

I en større kontekst, avhenger demokratiet av borgernes aktive og brede engasjement, som legitimerer og utvikler det. Motsatt, kan manglende interesse for deltakelse i demokratiske prosesser bidra til en svekkelse av demokratiet og polarisering, utenforskap og antagonisme – trender som i dag kan observeres over større deler av verden.

Studiens problemstilling utforskes gjennom kvalitative dybdeintervjuer gjort ved to videregående skoler i Oslo. Blant dens hovedfunn, er en utstrakt bruk av selvsensur hos elevene og en manglende interesse for samfunn og demokratiske prosesser. Dette forskningsprosjektet representerer, etter egen kjennskap, et første bidrag til et svært viktig tema, og håpet er at konklusjonene som presenteres nedenfor kan bidra til økt oppmerksomhet og legge grunnlaget for videre forskning.

Forord

Her er det ikke plass til annet enn å takke mennesker som har vært viktige for meg:

Elin Sæther bidro med medmenneskelig støtte da jeg fikk vite at klagen på karakteren jeg fikk på en hjemmeksamen i SDID4020 ikke gikk veien. Halvannen uke før sensur på «forsøk nummer to» ringte hun meg og fortalte at det hadde stått til en A. Denne støtten var verdt mye.

Jeg har sagt mange ganger til Silje Førland Erdal at hjelpen hennes har vært uvurderlig. Vært eneste ord har vært sant. Hun har lest gjennom utkast på utkast i helger, på morgener og på kvelder. Veiledningen hennes har vært kompetent, velvillig, forståelig og tålmodig. Jeg kunne ikke hatt en bedre veileder.

De fantastiske vennene mine Helene, Karoline, Johanne og Karina fortjener en stor takk. Uten dere, hadde ikke denne oppgaven funnet sted. Antageligvis, hadde jeg droppet ut og satset på en karriere som proffbokser. Takket være dere, har jeg alltid gledet meg til å gå på skolen.

Nest sist, men så absolutt ikke minst, ønsker jeg å takke min fantastiske, flotte og gode kjæreste, Maiken Nilsen. Du har vært der for meg. I gode stunder, og i dårlige stunder. Du har gjort meg bedre, og du har gjort oppgaven bedre. Tusen takk for at du holder ut.

Til slutt, ønsker jeg å takke Arnfinn Haagensen Midtbøen som tok seg tiden med å svare meg på e-post og komme med forslag til litteratur om et emne det ikke er forsket all verdens på.

Oslo, juni, 2018

Matthias Hannisdal.

Denne oppgaven er skrevet av kjærlighet for demokratiet.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for problemstilling	1
1.2	Problemstilling.....	3
2	Teori og tidligere forskning.....	5
2.1	Medborgerskap og teori om demokrati	6
2.1.1	Medborgerskap.....	6
2.1.2	Liberal demokratimodell	7
2.1.3	Republikansk demokratiforståelse	8
2.1.4	Den deliberative samtalen	9
2.1.5	Kritiske perspektiv	11
2.2	Samfunnsfagets demokratiske mandat	13
2.2.1	Demokratiske ferdigheter	15
2.2.2	Demokratiske ferdigheter i skolen	16
2.3	Ytringsfrihet – en sosiologisk tilnærming	18
2.3.1	Normer	19
2.3.2	Taushetsspiraler.....	20
2.3.3	Inklusjon og eksklusjon.....	22
2.3.4	Selvfremsstilling	24
2.4	Vitenskapsteoretisk forankring.....	25
2.4.1	Hva innebærer et fenomenologisk utgangspunkt?	25
2.4.2	Hva innebærer et postmodernistisk utgangspunkt?.....	26
2.4.3	Hva innebærer en kombinasjon av fenomenologi og postmodernisme?.....	27
2.5	Oppsummering	28
3	Metode.....	29
3.1	Forskningsdesign	29
3.1.1	Instrument for datainnsamling	30
3.1.2	Utvalg	30
3.1.3	Et fenomenologisk og postmoderne utgangspunkt	33
3.2	Datainnsamling.....	34
3.2.1	Det semistrukturerte livsverdensintervju	35
3.3	Analyse	38

3.4	Metodiske refleksjoner	40
4	Presentasjon av skoler og informanter	42
4.1	Oslo Vest	42
4.2	Oslo Sentrum	44
4.3	Oppsummering	47
5	Analyse.....	48
5.1	Taushetsspiraler	49
5.2	Kritisk demokratiteori.....	53
5.2.1	Diskusjonsform	54
5.2.2	Konsensus.....	56
5.2.3	Konsensus og samtaleform i relasjon.....	59
5.3	Grensearbeid og meninger som identitet	60
5.4	Normer og selvfremsstilling.....	64
5.5	Samfunnsfagets demokratiske mandat	67
5.6	Konkluderende bemerkninger	68
6	Implikasjoner av funn.....	70
6.1	Trenger man å høre alle meningene?.....	71
6.2	Hvordan bør elevene diskutere?	72
6.3	Gode ytringssituasjoner	74
6.4	Motvirke konsensus	76
6.5	Oppsummering	77
7	Avslutning	78
7.1	Mulige veier videre.....	79
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	88
	Vedlegg A: Intervjuguide.....	89

1 Innledning

Denne studien er inspirert av boken *Boundary Struggles: Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere*, der Midtbøen, Steen-Johnsen og Thorbjørnsrud (2017) utforsker praktisk bruk utøvelse av ytringsfriheten i Norge. Her finner de, i både kvalitative og kvantitative studier en forholdsvis utstrakt bruk av selvsensur, hvilket kan defineres som å «holde tilbake ens egentlige mening fra et publikum som antas å være uenige» (Hayes, Glynn, & Shanahan, 2005, s. 443), blant sine informanter og respondenter. Dette kommer av, teoretiserer Midtbøen, Steen-Johnsen og Thorbjørnsrud (2017), sosiale mekanismer og prosesser som de mener bidrar til å øke de antatte og reelle sosiale kostnadene forbundet ved å ytre seg politisk. De samme mekanismene, mener de, kan videre bidra til utenforskap og en polarisering av samfunnsdebatten.

Disse funnene er problematiske både for demokratiet som styresett, men også for den enkelte borger som kan få svekket sin demokratiske mulighet til å påvirke egen situasjon og forhold i samfunnet. Dette utdypes videre i de neste avsnittene, der problemstillingen aktualiseres og presenteres.

1.1 Bakgrunn for problemstilling

I stadig større deler av verden taper moderate politiske partier oppslutning mens ytterliggående partier både til høyre og venstre, med en varierende oppslutning om demokratiet (Erlanger, 2018), vokser på meningsmålingene (Andreassen & Langberg, 2016). Victor Orban er nylig gjenvalgt i Ungarn, og i USA er det voldelige sammenstøt mellom ytterliggående høyregrupperinger og den venstreekstreme gruppa Antifa, der begge parter forsøker å hindre motparten i å ytre seg (Magnus, 2018). Her i Norge sitter det som av mange defineres som er høyrepopulistisk parti i regjering, hvorav deres justisminister nylig trakk seg etter å ha blitt beskyldt for å ha nøret oppunder konspirasjonsteorier mot Arbeiderpartiet – de samme konspirasjonsteoriene som motiverte Anders Behring Breivik i sine terrorangrep mot regjeringkvartalet og på Utøya for snart syv år siden. Og 9. April 2018, svaiet hakekorset for

første gang siden 2. verdenskrig fra Gestapos tidligere hovedkvarter, nå stiftelsen Arkivet freds- og menneskerettigheter, i Kristiansand (Østtveit, 2018).

Alle disse hendelsene har funnet sted etter at Hayes, Scheufele og Huge (2006) og McAvoy og Hess (2013) konstaterte at aldri har samfunnet vært så polarisert, fiendtlig og usivilisert som da de skrev artiklene sine. I norsk kontekst, ble lignende diagnoser stilt av Iversen og Midtbøen, Steen Johnsen og Thorbjørnsrud i henholdsvis 2014 og 2017. I Norge, er valgdeltakelsen blant førstegangsvelgere lavere enn i resten av befolkningen (Børhaug, 2011, s. 23), og ungdommers deltakelse i tradisjonelle, demokratiske aktiviteter, er historisk lav (Ødegård, 2012, s. 50).

Et demokrati trenger uenighet. Dette gir bedre diskusjoner og mer gjennomtenkte politiske beslutninger (Sunstein, 2005), men polarisering kan føre til tilbaketrekning fra demokratiske prosesser og selvsensur (Hayes et al., 2006, s. 259), og vice versa (Thorbjørnsrud, 2017, s. 284). Dette er problematisk både for den demokratiske styreformens legitimitet og for dens effektivitet. Politiske beslutninger teoretiseres nemlig å bli best dersom de kommer som en følge av prosesser med bred deltakelse fra samfunnets borgere. I en samfunnsdebatt der et vidt spekter av meninger er representert kan disse brynes mot hverandre, kvesses og utvikles, gjennom det Mill (1869) kaller for en «markeds plass av ideer». Beslutninger fattet som et resultat av prosesser der samfunnets borgere har hatt reell mulighet til å påvirke oppfattes dessuten som legitime og er i så måte med å konstituere demokratiet (Habermas, 1995, s. 32).

Lavere deltakelse i demokratiske prosesser er også problematisk ut fra hensyn knyttet til likestilling, inkludering og utjevning (Ødegård, 2012). Ved å engasjere seg i samfunnet kan dets borgere påvirke egen situasjon til det bedre. To dagsaktuelle eksempler på dette, er hvordan legemiddelet Spinraza etter et vedvarende engasjement i mediene til slutt ble godkjent av norske myndigheter (Huuse & Ertesvåg, 2018), og hvordan demonstrasjoner og engasjement i samfunnsdebatten førte til endringer i hvordan mennesker med feil kjønnsidentitet møtes og behandles i det norske helsevesenet (NRK, 2018a). Ikke bare kan muligheten til å forbedre egen situasjon glippe hvis samfunnets borgere avstår fra å delta i

demokratiske prosesser, men marginalisering kan også bli en konsekvens i og med at politiske beslutninger da overlates til andre som kan ha forskjellige interesser (Ødegård, 2012, s. 53).

1.2 Problemstilling

Den norske skolen har alltid hatt en sentral rolle i norsk nasjons- og demokratiutvikling (Stray, 2014, s. 661). At dette er en oppgave som særlig tilhører samfunnsfaget, kommer fram allerede i første avsnitt av samfunnsfagets formålsbeskrivelse:

I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Skolen og pedagogikken har et tykt syn på demokratiet (McAvoy & Hess, 2013, s. 30). Dette innebærer, i tråd med ovenfornevnte poeng, en antagelse om at det fungerer best ved borgernes aktive og brede involvering i demokratiske prosesser. Når samfunnsfagets demokratiske mandat er å bidra til å styrke demokratiet som styreform, innebærer dette altså en særlig vekt på å styrke elevenes forutsetninger og vilje til meningsfylt demokratisk deltakelse (Stray, 2014, s. 651).

Å styrke elevens forutsetninger og vilje til meningsfylt demokratisk deltakelse handler dessuten ikke bare om samfunnsfagets demokratiske mandat, men knytter seg også til skolens mandat om utjevning (Stray, 2012, s. 25). Demokratiske ferdigheter, og interesse av deltakelse, følger i utgangspunktet ganske tradisjonelle sosioøkonomiske skillelinjer (Ødegård, 2012, s. 40). Dette kan, hvis ikke samfunnsfaget utjevner disse forskjellene, bidra til et skjevfordelt deltakelsesmønster der noen grupper utformer politikk og påvirker beslutninger – og andre ikke.

Inspirert av tidligere nevnte bok av Midtbøen, Steen-Johnsen og Thorbjørnsrud (2017), som sammen med rapportene *Status for ytringsfriheten i Norge 2013-2014* (Enjolras, Rasmussen, & Steen-Johnsen, 2014) og *Status for ytringsfriheten i Norge 2015-2017* (Midtbøen, 2017b) representerer de første bidragene til sosiale forholds betydning for ytringsfriheten (Midtbøen, 2017b, s. 4), vil denne studien utforske den samme tematikken i en skolekontekst. Dette gjøres med følgende problemstilling:

Hvordan opplever informantene ytringsklimaet i klassene de tilhører, og hvilke følger får det for hvordan de ytrer sine politiske meninger i klassen?

Etter egen kjennskap representerer denne avhandlingen et første bidrag til forskning på tematikk, som av tidligere nevnte grunner burde være av stor interesse for både samfunn og samfunnsfagsdidaktikk. Data for studien utgjør syv dybdeintervjuer gjort med elever i første videregående på to skoler i Oslo. Beslutningen om en kvalitativ tilnærming er gjort med begrunnelse i et ønske om å forstå hvordan sosiale faktorer påvirker elevenes politiske meningsytringer i klasserommet og tilbøyelighet for selvsensur. Siden oppgavens teoretiske tilnærming baserer seg på et premiss om at det er individets subjektive vurdering av sosiale forhold og egne ferdigheter som er styrende for dets vilje til å ytre seg politisk, utforskes problemstillingen fra et vitenskapsteoretisk utgangspunkt bestående av fenomenologi og postmodernisme.

I avhandlingen kan det virke å være en slags presumpsjon om en tilnærmet uinnskrenket ytringsfrihet. Dette er ikke tilfellet. Hatefulle ytringer, for eksempel, bør ikke tolereres. Et slikt standpunkt gjøres med basis i gjeldende lovverk og potensiale for spredning av frykt og oppmuntring til vold (Harell, 2010a, s. 410), men også på grunn av en erkjennelse av at hatefulle ytringer, med utgangspunkt i tidligere omtalte positive frihetsdefinisjon, kan gå på akkord med mottakers mulighet til likestilt deltakelse i debatt (Iversen, 2014, s. 87).

2 Teori og tidligere forskning

Oppgavens teoretiske rammeverk bygger på en samfunnsdidaktisk og pedagogisk tilnærming til demokratiteori og medborgerskap, og en sosiologisk tilnærming til den praktiske utøvelsen av ytringsfrihet. Oppgavens teoridel struktureres deretter.

I første del av teorien, som utgjør to delkapitler, gis det en overordnet innføring i ulike syn på demokratiet for å teoretisk plassere samfunnsfagets demokratiforståelse og gi en innsikt i rasjonale dette bygger på. Deretter følger en omtale av samfunnsfagets demokratiske mandat med et særlig fokus på den aktive utøvelse av medborgerrollen og hvilke ferdigheter meningsfylt deltakelse i demokratiet forutsetter. Hvilke implikasjoner samfunnsfagets demokratiforståelse gir for samfunnsfaglig undervisning avrunder teorikapittelets første del.

I teoriens andre del presenteres det sosiologiske perspektiv som har til hensikt å kaste lys over sosiale aspekter ved meningsytring. Dette er et viktig fenomen å belyse, for i tillegg til å ha juridiske og økonomiske dimensjoner, har ytringsfriheten også en sosial dimensjon (Steen-Johnsen & Enjolras, 2016, s. 352). Hvis mennesker, grunnet sosiale forhold, avstår fra å ytre seg politisk, gir det implikasjoner for den deltakerorienterte forståelsen av demokratiet.

Et av hovedpoengene i teoriens andre del, er at den subjektive vurderingen individet gjør av seg selv og forholdene rundt er styrende for om det ønsker å ytre seg politisk eller ikke. Oppgavens epistemologiske utgangspunkt funderes derfor delvis i fenomenologien og delvis i postmodernismen. En innføring i dette utgjør teoriens tredje del.

2.1 Medborgerskap og teori om demokrati

At samfunnsfagets mandat er så tett knyttet til det demokratiske (Stray, 2014, s. 653), nødvendiggjør en presis forståelse av dette. Hvordan demokratiet defineres gir nemlig tydelige implikasjoner for hvordan *medborgerskapet* forstås og for hvordan skolen og samfunnsfaget bør arbeide for å nå sitt mandat om å styrke og utvikle det norske demokratiet (s. 651). En rask innføring i de to rådende måtene å forstå demokratiet på, republikansk og liberalt, samt nøkkelementer fra Habermas' (1995) deliberative demokrati, kan gi noe innsikt i hva formuleringer i læreplanen som *aktivt medborgerskap* og *demokratisk deltaking* betyr og hvilke begrunnelser dette bygger på. Grunnet begrepets sentrale plass i demokratiteori og samfunnsdidaktikk, følger det først en omtale av medborgerskapsbegrepet.

2.1.1 Medborgerskap

I mange kontekster, deriblant den norske, kan demokratiet forstås på fire nivå: demokratiet som folkestyre, demokratiet som rettigheter og rettstat, og demokratiet som aktiv deltagelse og felles verdigrunnlag (Stray, 2014, s. 654). De to førstnevnte omtales gjerne samlet som *representativt demokrati*, mens de to sistnevnte refereres til som *deltakerdemokrati*. Den representative dimensjonen av demokratiet handler om borgernes formelle rettigheter i et demokratisk samfunn. Disse utløses av formell tilknytning til samfunnet, statsborgerskap, og gir juridiske rettigheter som blant annet retten til å stille til valg, avgi stemme ved valg, eller retten til å motta barnetrygd.

Deltakeraspektet ved demokratiet refererer til borgernes utøvelse av sin demokratiske rolle og opererer uavhengig av deres formelle status i samfunnet (Stray, 2014, s. 94). Denne rollen omtales som *medborgerrollen* og rommer samfunnets samlede forventninger til borgernes demokratiske engasjement. Forventingene varierer utfra hvordan samfunnet forstår sin demokratiske praksis og omfatter blant annet intensiteten i engasjementet, typer engasjement og hva slags form dette engasjementet tar. Eksempelvis, regnes det i noen samfunn som tilstrekkelig at borgerne avgir stemme ved valg (Habermas, 1995, s. 30). I andre ønskes det et bredere og mer intensivt engasjement (s. 31) som eksempelvis kan inkludere deltagelse i

samfunnsdebatt, partipolitisk organisering, fagorganisering eller deltakelse i demonstrasjoner. Hvordan borgeren ter og fører seg spiller også en rolle; i mange sammenhenger forventes det en saklig, rasjonell og vitenskapelig væremåte (Stray, 2012, s. 22). Brytes det med forventningene til utøvelsen av medborgerrollen, kan det gå på bekostning av muligheten til å oppnå gjennomslag og bli hørt (McAvoy & Hess, 2013, s. 25).

2.1.2 Liberal demokratimodell

Politikk, her forstått som statsborgernes politiske viljedannelse (Habermas, 1995, s. 30), handler i en liberal demokratimodell om offentlig kamp om posisjoner i staten som gir makt i samfunnet. Gjennom politiske valg, aggregeres borgernes preferanser opp til samfunnsnivå og påvirker sammensetningen av statsadministrasjonen.

Konstituerende for det demokratiske styresettet, samt den politiske prosessen, i en liberal demokratimodell er borgernes *frihet fra* offentlig inngripen, hvilket innebærer fravær av tvang og regulering av samfunnets aktører (Habermas, 1995, s. 31). Dette inkluderer blant annet innbyggernes rett til å ytre seg fritt, deres mulighet til å forfølge egne interesser og til å leve det livet de selv ønsker (Lysaker & Syse, 2016, s. 107). Et styre som er et resultat av borgernes frie forfølgelse av private interesser og frie meningsyttringer, er et legitimt styre som borgerne kan underkaste seg (Habermas, 1995, s. 32). Innenfor en liberal demokratimodell regnes derfor borgernes frihet fra offentlig inngripen som en *prepolitisk* verdi – en verdi som går forut for politikk og samfunnsdebatt og konstituerer det demokratiske styret (Biesta, 2011; Habermas, 1995, s. 31).

Samfunns- og meningspluralismen som sikres av borgernes frihet fra offentlig inngripen gir et «marked av ideer» som fremmer individuelle og kollektive fordeler i jakten på sannhet (Steen-Johnsen & Enjolras, 2016). Politikken preges av at aktørene i samfunnet arbeider for å drive gjennom og få gjennomslag for sine egeninteresser (Habermas, 1995, s. 32). Eventuelle motsetninger løses ved forhandlinger. Den politiske samtalen skal videre føres rasjonelt, saklig og oppfylle samfunnets moralske krav (Enslin, Pendlebury, & Tjiattas, 2001).

2.1.3 Republikansk demokratiforståelse

Ett element som vies større oppmerksomhet i den republikanske demokratimodellen, er borgernes kommunikative praksis, eller deltakelse i samfunnsdebatten (Habermas, 1995, s. 30). Dette kommer av at samfunnets administrative makt ikke antas å bare adlyde innbyggernes aggregerte preferanser, men også samfunnets politiske samtale (s. 31).

Den politiske samtalen handler om at borgerne, i samhandling og solidaritet med hverandre, finner løsninger til samfunnskollektivets beste (Habermas, 1995, s. 32). Dette innebærer med andre ord et skifte av fokus i den politiske samtalen fra individuell interesse, hvilket er utgangspunktet i den liberale forståelsen av demokratiet, over til kollektiv nytte. Gjennom demokratisk deltakelse og samhandling, offentlig bruk av fornuften (Habermas, 1995, s. 75), endrer og forbedrer borgerne samfunnet (Held, 2006).

Å anerkjenne borgernes kommunikative praksis' betydning for samfunnets politiske vilje, gir implikasjoner for hva som, i en republikansk demokratimodell, er å betrakte som samfunnets konstituerende element. Den politiske prosessen er avhengig av bred tilslutning fra like og frie aktører, inngående i felles praksis, både av hensyn til resultat, men også av hensyn til legitimitet (Habermas, 1995, s. 32). Dess flere aktører som deltar, dess bedre antas vedtakene som fattes å bli. En prosess der innbyggerne har mulighet til å delta med like forutsetninger, bli hørt og har reell sjanse til å påvirke beslutningene som fattes vil dessuten oppfattes som legitim, selv for de som ikke vinner fram med sine syn, siden alle har hatt lik mulighet til å påvirke den (McAvoy & Hess, 2013, s. 17). I så måte kan en si at det er borgernes frie og likestilte inngåelse i felles kommunikativ praksis som konstituerer den demokratiske samfunnsordenen (Habermas, 1995, s. 32). Demokratiet henter sin legitimitet gjennom borgernes demokratiske engasjement. Av denne grunn, er deltakelse ikke bare å regne som en rettighet, hvilket er tilfelle i den liberale demokratiforståelsen, men i større grad som en plikt (Pateman, 1970). Staten beskytter borgerne mot ytre fiender og tilrettelegger for deres frie og uavhengige liv og som en gjenytelse, forventes det at innbyggerne bidrar til å opprettholde og utvikle demokratiet gjennom deres deltakelse.

Et slikt syn nødvendiggjør en annen frihetsoppfatning enn i den liberale demokratimodellen. I stedet for frihet *fra*, vektlegges frihet *til* blant annet politisk deltakelse, fri meningsytring og deltakelse i en felles praksis bestående like og frie aktører (Habermas, 1995, s. 32). Hvis ikke borgerne har lik mulighet til å delta i den politiske prosessen og lik mulighet til å påvirke resultatet den munner i, oppfattes den ikke som legitim. Av denne grunn, kan hensynet til borgernes frihet til i mange tilfeller veie tyngre enn hensynet til deres frihet fra statlig inngripen. Ett eksempel på dette, kan være hatefulle ytringer som kan svekke muligheten til den eller de de er rettet mot til å inngå i fri og likestilt praksis, og selv ytre seg fritt (Iversen, 2014; Lysaker & Syse, 2016). Å sanksjonere enkelte ytringer kan derfor være med å bidra til å styrke andre borgeres mulighet til demokratiske deltakelse og fri meningsytring mer enn tapet innskrenkingen av enkelte ytringer representerer.

2.1.4 Den deliberative samtalen

Den deliberative samtalen er en nøkkelkomponent i Habermas' deliberative demokrati, hvilket kan beskrives som en slags mellomting mellom den liberale og den republikanske demokratimodellen (Eriksen, 1995). Det rådende synet, er at politiske avgjørelser henter sin legitimitet fra, og blir best gjennom, samtaler med bred tilslutning fra samfunnets borgere (Englund, 2010; Eriksen, 1995; McAvoy & Hess, 2013). Begrunnelsen for dette har mye til felles med rasjonale bak forventingen om demokratisk deltakelse i den republikanske demokratimodellen. Dess mer informasjon som kommer på bordet i en beslutningsprosess, dess bedre blir avgjørelsen som fattes. Og jo bredere tilslutning til prosess, jo mer legitim oppfattes beslutningen denne munner ut i å være. For at en samtale skal kunne kalles deliberativ, og innfri målet om legitimitet i prosess og resultat, må flere kriterier innfris.

Symmetrikriteriet dreier seg om samtaledeltakernes formelle og substansielle likestilling, hvilket henholdsvis innebærer at de har lik mulighet til å delta i alle aspekter ved prosessen og at makt- og ressursfordeling ikke avgjør aktørenes mulighet til å påvirke utfallet eller prosessen (Enslin et al., 2001, s. 122). Hvis noen har bedre mulighet enn andre til å påvirke samtalen, eksempelvis ved å definere agendaen, vekte argumentene, påvirke turtakingen, eller legge implisitte eller eksplisitte føringer for akseptable ytringer er ikke samtalen lenger

maktfri, og ei heller å betrakte som deliberativ. Et eksempel i denne sammenheng, kan være en samtale der enten en lærer eller arbeidsgiver inngår. I slike tilfeller kan de andre deltakerne, elever eller arbeidstakere, tenkes å unnlate ytring av enkelte argument, eller avstå fra å rette kritikk mot lærerens eller arbeidsgiverens uttalelser av frykt for å påvirke karaktersetning eller arbeidsforhold. Dette vil i så fall bryte med både tanken om et bredt tilfang av ideer og argument, og konkurranse dem imellom (Steen-Johnsen & Enjolras, 2016, s. 355), samt beslutningens legitimitet i og med at ikke alle aktørene har hatt lik mulighet til å delta.

Formålet i en deliberativ samtale, er å treffe beslutninger til det beste for samfunnet og ikke særinteresser (Habermas, 1995, s. 39). Dette forutsetter upartiskhet fra deltakernes side og argumentasjon rettet mot fellesskapets beste (Iversen, 2014, s. 147). Den politiske filosofen John Rawls (1985, s. 236) beskriver en slik tilnærming som at deltakerne skal være under «uvitenhetens slør». Dette innebærer, idealtypisk, et tankeeksperiment der deltakerne gjør argumentasjonen sin uvitende om deres egen posisjon i samfunnet. De skal med andre ord enes om hvilke prinsipper de anser som best konstituerende for et samfunn, uten å vite hvordan disse eventuelt vil gagne eller ramme deres egne interesser.

Kriteriet om åpenhet og respekt, innebærer at samtaledeltakerne må anerkjennes som likeverdige i kraft av moral og intellekt, samtidig som det er en vid toleranse for ulike synspunkt (Englund, 2010, s. 311). Alle synspunkt er, inntil argumentasjonen som kommer frem eventuelt antyder noe annet, i utgangspunktet likeverdige, og de som deltar plikter å grundig sette seg inn i dem, samt belegget meningene bygger på (Enslin et al., 2001, s. 122). Dette forutsetter en resiprositet, gjensidighet, samtaledeltakerne imellom av lytting, tålmodighet og anerkjennelse av hverandres gode intensjoner og fornuft. Disse kriteriene kan ses i relasjon til kravet om aktørenes kritiske og rasjonelle tilnærming til saken, og videre det bedre arguments bindende kraft og Habermas' (1995, s. 41) teoretisering omkring *kommunikativ rasjonalitet*. Påstander skal, for å anses som gyldige, belegges i fakta og vitenskap, ikke føleri, anekdoter eller religion (Enjolras, 2017, s. 297). Dersom det underveis i samtalen fremkommer rasjonelt og vitenskapelig funderte argumenter som antyder at ett standpunkt er bedre enn andre, plikter deltakerne å endre mening (Habermas, 1995, s. 34).

Den kommunikative rasjonalitet (Habermas, 1995, s. 31) handler om troen på at det, dersom aktører inngående i symmetriske relasjoner, har en rasjonell og upartisk tilnærming til saken, og følgelig endrer mening dersom det skulle fremkomme argument som tilsier det, i diskusjon er mulig å komme fram til en konsensus (s. 34). Når alle fakta er på bordet, bør rasjonelle aktører upåvirket av egne interesser være i stand til å enes om en beslutning. Hvis kriteriene presentert ovenfor etterleves, vil denne løsningen være den beste for samfunnet og dessuten ha legitimitet i og med at prosessens deltakere har hatt lik mulighet til å påvirke.

2.1.5 Kritiske perspektiv

Felles for ovenfornevnte demokratimodeller, er en vitenskapelig og rasjonell tilnærming til meningsbrytning, og i de to sistnevnte også en fokusering av upartiskhet hos samtalens deltakere og et mål om konsensus. Dette mener deres kritikere utestenger og marginaliserer aktører i det offentlige ordskiftet, tilslører reelle maktforhold og legitime interessemotsetninger i samfunnet, og tilsidesetter divergerende mindretallsposisjoner som irrasjonelle og egoistiske.

Sanders, gjengitt i McAvoy og Hess (2013, s. 25), mener at det vitenskapelig-rasjonelle samtaleidealet med fravær av emosjoner favoriserer den hvite middelklassen og ekskluderer de som ikke behersker, eller ønsker å bruke, en rasjonelt og vitenskapelig orientert kommunikasjonsform (Enslin et al., 2001). Skal samtalen være inklusiv, må det også være rom for de personlige erfaringene, emosjoner og hverdagssnakk (Enjolras, 2017, s. 297). Ved siden av systematisk marginalisering og eksklusjon av de som ikke behersker disse kodene, med en følelse av avmakt som mulig konsekvens (Ødegård, 2012, s. 53), tapes også den offentlige samtalen for perspektiver, med de konsekvenser det får for prinsippet om ideenes konkurranse (Steen-Johnsen & Enjolras, 2016, s. 355). Fravær av retoriske grep og følelser risikerer også å gjøre det offentlige ordskiftet mindre levende og engasjerende (Enjolras, 2017, s. 297).

Som en delvis oppsummering av kritikken mot Habermas' deliberative samtaleideal, som også kan fungere som en inngang til kritikken mot den republikanske tanken om konsensus, skriver Michael Billig at «at the root, Habermas' vision is a celebration of agreement rather than argument» (Billig, 1996, s. 16). Ifølge Mouffe (2015, s. 8), er konsensus dypt problematisk for demokratiske prosesser. Snarere enn å dreie seg om reell enighet, er det heller et hint om at deler av befolkningen ikke kan eller vil ta del i demokratiske prosesser. Iversen (2014, s. 151) skriver at en student av Mouffe, istedenfor å feire enigheten, ville spurt om hvem det er som har lyktes i å få sine synspunkt til å fremstå som de mest rasjonelle og i å tilsidesette divergerende standpunkt, posisjoner og aktører som irrasjonelle. En slik tilnærming finne støtte hos Young (1990, s. 163), som mener at ideen om det universelt rasjonelle og nøytrale ikke representerer det rasjonelle og nøytrale, men synspunktene og erfaringene til de privilegerte. De som utfordrer dette, er egoister, avvikere og subjektive istedenfor vitenskapsbaserte.

Konsensus om eksempelvis saker, normer eller verdier kan fungere konstituerende for et «vi» og et «de» - henholdsvis innside og utside i samfunnet (Iversen, 2014, s. 149). Noen defineres som innenfor, de med de rette verdiene og meningene, mens andre defineres som utenfor. Dette kan ses i relasjon til Alexanders teori om den sivile sfære (2006), som blant annet handler om hvordan de som innehar den «riktige» forståelsen av samfunnets sivile og konstituerende verdier posisjoneres som moralske og rasjonelle, mens de som har en annen forståelse, defineres som irrasjonelle og umoralske (Biesta, 2011, s. 145; Thorbjørnsrud, 2017, s. 261). Kategorisering i inn- og utgrupper basert på enkelte verdier og praksiser er riktignok, ifølge Mouffe (2015, s. 23), nødvendig for at et demokrati stabilt skal fungere, da det avhenger av en viss orden og stabilitet, oppslutning om konstituerende verdier og tillitt til samfunnets institusjoner. Samtidig, er det nødvendig med en bevissthet om at disse verdiene ikke er prepolitiske, forutgående for politikk, og heller noe som har kommet som et resultat av politikk (Biesta, 2011, s. 143-144). Gjøres ikke verdiene, prosedyrene og normene som samfunnet bygger på eksplisitte og anerkjennes som et resultat av politikk, plasseres de utenfor demokratisk påvirkning.

Et vi definert av konsensus går hånd i hånd med antagonisme rettet mot det som defineres som utgruppene i samfunnet (Iversen, 2014, s. 149), men også fra utgruppene, de «umoralske og irrasjonelle» (Alexander, 2006), i retning de som oppfattes å tilhøre det etablerte, det bestående, eller «eliten» (Thorbjørnsrud, 2017). En antagonist er en fiende, en som ikke deler felles grunn og som det ikke går an å samarbeide med (Mouffe, 2015, s. 27). Ved siden av å korrumpere samarbeid på tvers av politiske ståsted og identitet (McAvoy & Hess, 2013, s. 28-29), kan antagonisering føre til en polarisering av samfunnet og samfunnsdebatten som bidrar til at aktører trekker seg tilbake (Thorbjørnsrud, 2017), og med det marginalisering og eventuell eksklusjon av enkelte perspektiv og posisjoner (Noelle-Neumann, 1974, s. 44).

Mouffe (2015, s. 27) ønsker seg istedenfor agonisme, som tar utgangspunkt i, og anerkjenner, ulike samfunnsaktørers forskjellige ståsted og forskjellige interesser, uten at det stilles spørsmål ved deres moral og intensjoner. For Mouffe (2015), er det uenighet og interessemotsetninger som *er* politikk og driver samfunnet fremover, et syn som for øvrig finner støtte i konfliktteori (Schiefløe, 2011, s. 509). Forskjellige aktører kan ha ulike definisjoner av middel og mål (Enslin et al., 2001, s. 116), uten at dette trenger å dreie seg om egoisme eller irrasjonalitet. Et samtaleformat som forsøker å transcendere over ulikhet står i fare for å maskere reelle maktforhold og motsetninger i samfunnet og posisjonere standpunkt som divergerer fra flertallets oppfatning som mindre rasjonelle og legitime (Young, 1990, s. 163), med marginalisering og eksklusjon som mulige konsekvenser (Thorbjørnsrud, 2017). Dette minsker perspektivrikdommen i samfunnet og kan derfor kompromittere både prosess og resultat i den politiske samtalen.

2.2 Samfunnsfagets demokratiske mandat

Formuleringer som *aktivt medborgerskap* og *demokratisk deltaking* i samfunnsfagets formålsbeskrivelse peker i retning av en republikansk og deliberativ måte å forstå demokratiet på. Dette er i tråd med det McAvoy og Hess (2013, s. 18) kaller pedagogikkens tykke demokratisyn – en oppfatning om at demokratiet fungerer best ved borgernes brede og informerte engasjement. Flere stemmer og høy deltakelse øker kunnskapsakkumuleringen, toleransen, tilliten og villigheten til å vurdere divergerende synspunkt (McAvoy & Hess,

2013, s. 18). Videre, gir, i tråd med republikansk og deliberativ demokratiteori, et bred tilfang av ideer bedre løsninger (Habermas, 1995), og bred tilslutning til prosess med reell mulighet til å påvirke resultat, gir beslutningene som fattes legitimitet. Av dette følger det at samfunnsfaget, for å oppfylle sitt demokratiske mandat, må legge til rette for elevenes fremtidige og nåtidige utøvelse av et aktivt medborgerskap.

Ferdighetene og væremåten som forventes i deliberative samtaler har høy prioritet både i skolen og det norske samfunnet (Stray, 2012, s. 22). Her følger det derfor en presentasjon av fem punkter foreslått av Englund (2004, s. 257), som tar utgangspunkt i den deliberative samtalen, for en dialogdidaktikk som muntlig aktivitet i samfunnsfaget. For det første, må det i samtaler gis rom for et vidt spekter av ulike synspunkter (Englund, 2004, s. 257). En forutsetning her, og dette er Englunds andre punkt, er at elevene er tolerante og har respekt for de andre – både for de konkrete meningene, men også for deres personer. Dette kan ligne på resiprositetsprinsippet i den deliberative samtalen og stiller blant annet krav til vilje og evne til å lytte og sette seg inn i de andres meninger. Englunds (2004, s. 257) tredje punkt, er at elevene får erfare å bygge en kollektiv vilje. Dette samsvarer med den deliberative samtals formål om konsensus og kan gi elevene trening i å komme til enighet med andre, hvilket vil bli en viktig ferdighet senere i livet. Det fjerde punktet handler om at læreren må fremme en kritisk tilnærming til tradisjonelle og autoritære oppfatninger. Dette er avgjørende for å unngå at dialoger blir en ny og subtil maktstrategi (Solhaug, 2006, s. 240) som favoriserer enkelte synspunkt på bekostning av andre og dessuten viktig for å nå målet om borgernes bevisste rekonstruksjon av samfunnet (Englund, 2010, s. 311). Englunds (2004, s. 257) siste punkt, som knytter seg til den deliberative samtals kriterium om symmetri, er at elevene er i stand til å gjennomføre reelle argumentative samtaler uten at læreren er til stede.

Denne tilnærmingen til den politiske samtalen ligner på det som kommer til å møte elevene utenfor skolen, og gir dem derfor verdifull trening i væremåten og ferdighetene som forutsettes for vellykket demokratisk deltakelse. Siden dette samtaleidealet er så, i like eller lignende trekk, etablert i samfunnsdidaktikk, pedagogisk praksis og samfunnet i sin helhet, vil det i det videre tas utgangspunkt i disse kriteriene, og ferdighetene og væremåten som forutsettes, når det refereres til «ferdigheter for demokratisk deltakelse».

2.2.1 Demokratiske ferdigheter

Aktivt medborgerskap, som kan beskrives som borgernes brede, interesserte og kunnskapsbaserte deltakelse i demokratiske prosesser (Stray, 2012) er ikke bare viktig av hensyn knyttet til demokratiets utvikling og legitimitet, men også relevant for skolen og samfunnsfaget av hensyn knyttet til utjevning og likestilling (Ødegård, 2012, s. 40). Deltakelse i demokratiske prosesser, gir nemlig aktørene mulighet til å påvirke forhold i samfunnet, egen situasjon, eller egen gruppes situasjon

Som tidligere nevnt har medborgerskapet et normativt innhold, og dette må forstås utfra samfunnets sosiale, politiske og kulturelle forventinger til hvordan individet bør oppføre seg og agere som demokratisk deltaker (Stray, 2014, s. 656). For å oppnå innflytelse gjennom sin deltakelse i demokratiet, må individet kunne noe *om* hvordan dette fungerer, ta del i samfunnets felles verdigrunnlag, eksempelvis likhet og frihet (Stray, 2012, s. 22), *for* å kunne delta i det, og vedkommende må til slutt ha noen ferdigheter, eksempelvis de ovennevnte kriteriene for deliberasjon, for å kunne delta *gjennom* det (s. 23). Beherskes ikke de nødvendige demokratiske ferdighetene, kan det gå på bekostning av muligheten til å ta del i demokratisk praksis og å lykkes i å forbedre egen eller egen gruppes situasjon. Eksempelvis kan en som i debatt ikke mestrer den rasjonelle og vitenskapelig orienterte omgangformen som normalt kreves, slite med å bli tatt seriøst (McAvoy & Hess, 2013, s. 25).

Mestring av demokratiske ferdigheter er kanskje ekstra viktig i dagens samfunn, for som Ødegård (2012, s. 51) skriver, har det norske samfunnet de siste tiårene endret seg. Tradisjonelle kanaler for demokratisk innflytelse, som i større eller mindre grad har tilhørt det representative demokratiet, eksempelvis partipolitisk engasjement eller deltakelse i bredere interesseorganisasjoner, har blitt svekket til fordel for mer individualiserte og enkeltsaksbaserte former for deltakelse. En utvikling som for øvrig ikke er forbeholdt Norge, men som også har vært observert i blant annet USA, England og Tyskland (Sloam, 2014). Ungdom engasjerer seg ikke nødvendigvis mindre i samfunnet enn før, men de velger andre kanaler enn de tradisjonelle (Ødegård, 2012, s. 51). Der ungdomspolitiske organisasjoner ofte har hatt direkte kanaler inn til moderpartiene som har sikret dem muligheten til å påvirke, eller i det minste muligheten til å bli hørt, og interesseorganisasjonene som en del av det

korporative systemet (Christensen, Egeberg, Lægreid, & Aars, 2014) også har tatt del i mer eller mindre formelle prosesser som har sikret ungdom muligheten til å tale sin sak, er det få formelle og/eller representative muligheter til dette i disse mer løsrevne, individualiserte og enkeltsakspregede engasjementsformene.

Når det ikke er formelle prosedyrer som sikrer en aktørs mulighet til å tale sin sak, beror muligheten for dette i større grad på evne til å sette dagsorden og påvirke det politiske ordskiftet gjennom eksempelvis å skrive gode leserinnlegg i aviser eller å delta i debatter. Individuelle ferdigheter har med andre ord fått økt betydning. I forlengelsen av dette, ligger det at de som ikke innehar disse ferdighetene, eller sagt på en annen måte: ikke oppfyller forventningene til medborgerenrollen, i mindre grad får deltatt i demokratiske prosesser. Oppfyllelse av forventningene som stilles til medborgerrollen er derfor kanskje viktigere enn noen gang, og det at disse rommer et knippe kunnskaper, verdier og ferdigheter, impliserer at de er noe som kan læres (Stray, 2014, s. 656-657).

2.2.2 Demokratiske ferdigheter i skolen

For opplæring *om, for* og *gjennom* demokrati, er det naturlig å se til skolen, som her står i en enestående posisjon (McAvoy & Hess, 2013, s. 19). Kunnskaper om samfunnet har en selvfølgelig plass i skolen som kunnskapsinstitusjon, men skolens mulighet til å utstyre elevene med den nødvendige verdi- og handlingskompetansen for demokratisk samhandling er også unik, grunnet dens iboende mangfold av identiteter, trosoppfatninger og ulike politiske ståsted (Harell, 2010b, s. 725; McAvoy & Hess, 2013, s. 19-20). Det å samhandle med andre og bli eksponert for andre synspunkt øker nemlig både, i tråd med sosiokulturell læringsteori (Bråten & Thurmann-Moe, 1996), kunnskapstilegnelsen, men også toleransen, respekten for meningsmotstanderne og villigheten til å bytte eget standpunkt (McAvoy & Hess, 2013, s. 19).

Ved siden av at samfunnsfaget har et demokratisk mandat, har skolen i helhet et mandat om utjevning (Stray, 2012, s. 25). Dette understreker ytterligere betydningen av en opplæring som

utstyrrer elevene med demokratiske kunnskaper, verdier og ferdigheter. Mønstre for deltakelse i demokratiet følger nemlig ganske tradisjonelle sosioøkonomiske skillelinjer (Ødegård, 2012, s. 40). Foreldre med høy inntekt eller utdanning har økt sannsynlighet for både å stemme ved valg eller være interessert i politikk, og gjør de dette, er det økt sannsynlighet for at også barnene deres blir politisk bevisste og engasjerte. Noen stiller med andre ord allerede fra barnsben av med sosiale, økonomiske og kulturelle ressurser (Bourdieu, 1995) som bedrer forutsetningene deres for demokratiske deltakelse (Ødegård, 2012, s. 40). En katalysator i denne sammenheng, er den ovennevnte svekkelsen av tradisjonelle kanaler for demokratisk deltakelse (Sloam, 2014; Ødegård, 2012). Disse har bidratt med politisk sosialisering som i mange tilfeller har hatt en utjevningseffekt ved å tilby også elever fra andre samfunnslag trening og utvikling i demokratiske ferdigheter (Ødegård, 2012, s. 44). Når disse kanalene svekkes, får noen gjennom primærsosialisering og selvvalgt sekundærsosialisering trening i ferdighetene som trengs for meningsfylt demokratisk deltakelse, og med det både økt mulighet til å påvirke og et sterkere incentiv for ytterligere engasjement, mens andre hverken får synliggjort nytten av demokratisk deltakelse og heller ikke knekt de demokratiske kodene. Ifølge Ødegård (2012, s. 53), kan en sementering av et skjevfordelt deltakelsesmønster føre til at politikken elitiseres – at den blir av de få, og for de få. Dette bryter i så fall både samfunnsfagets demokratiske mandat og skolens mandat om utjevning.

Sett i relasjon med tidligere nevnte poeng med at betydningen av individuelle ferdigheter for demokratisk deltakelse og gjennomslag de siste tiårene har økt, understreker dette viktigheten av opplæring *om, for* og *gjennom* demokrati. Dette finner støtte hos Gutmann, som mener at opplæring i kunnskaper, verdier og ferdigheter har moralsk forrang i skolen (Englund, 2010, s. 311). Skolens rolle som samfunnets viktigste sosialiserende institusjon (Solhaug, 2006, s. 239) styrker dessuten både muligheten til, og ansvaret for, politisk sosialisering og opplæring i demokratiske ferdigheter.

Opplæring *om* demokrati, betegner den kunnskapsmessige dimensjonen ved medborgerskapet og omhandler eksempelvis forskjeller mellom høyre- og venstreside i politikken, forholdet mellom stat og kommune eller Storting og regjering (Stray, 2012, s. 22). Opplæring *for* demokrati kan knyttes til det som omtales som allmenndanning i skolens

grunnlagsdokumenter, og handler om en innlemmelse i samfunnets grunnleggende verdier; en vitenskapelig tenkemåte, respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Siden demokratiet er for komplekst til at det holder å lære om det (Stray, 2014, s. 661), må elevene også få anledning til å erfare og praktisere demokratiske prosesser via opplæring *gjennom* det (Stray, 2012, s. 23). Dette kan eksempelvis foregå ved, først og fremst en tone preget av respekt og anerkjennelse (Stray, 2014, s. 658), og mer konkret: gjennom demokratisk ledelse, meningsbrytning og elevmedvirkning. Skolen må også selv gå foran med et godt eksempel og ha demokratiske rutiner (Shor, 1992) som sikrer sine ansatte medbestemmelsesrett og muligheten til å ytre seg.

2.3 Ytringsfrihet – en sosiologisk tilnærming

Ytringsfriheten er en hjørnestein i det moderne demokratiet (Steen-Johnsen & Enjolras, 2016, s. 354). Retten til å ytre seg fritt uten frykt for forfølgelse, sanksjoner eller rettslige konsekvenser fungerer som en sikring mot statlig maktmisbruk og autoritære tendenser (Enjolras, 2017, s. 304) og muliggjør dessuten borgernes rekonstruksjon og utvikling av samfunnet gjennom en kritisk evaluering av, og debatt om, dets forhold og autoritetsposisjoner (Englund, 2010, s. 311). Ved siden av å verne borgerne mot autoritære tendenser i samfunnet og muliggjøre dets videre utvikling, er ytringsfriheten også en forutsetning for samfunnets kollektive sannhetssøken (Iversen, 2014, s. 118) og et grunnleggende premiss for aktivt medborgerskap, deliberasjon og deltakerdemokrati (Englund, 2010; Midtbøen, Steen-Johnsen, & Thorbjørnsrud, 2017)

Den konstitusjonelle vernet av ytringsfriheten i Norge, er sterkt (Lysaker & Syse, 2016, s. 111). Med unntak av noen få begrensninger av hatefulle eller voldsoppfordrende ytringer, står borgerne fritt til å ytre seg uten frykt for juridiske sanksjoner. Det skal i det hele mye til før en ytring er straffbar (Ekeløve-Slydal & Ekeløve-Slydal, 2014, s. 188). Det juridiske rammeverket er dog en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for ytringsfriheten (Steen-Johnsen & Enjolras, 2016). Det ligger nemlig i en ytrings natur, uavhengig av modalitet, at den har minst én avsender og minst én mottaker (Skovholt & Veum, 2014). Politisk deltakelse innebærer alltid ett større eller mindre element av offentlighet (Hayes et

al., 2006, s. 261). Dette betyr at ytringsfriheten, i tillegg til en juridisk dimensjon, også har en sosial dimensjon. Sosiale forhold kan både oppmuntre til (Hoel, 1993, s. 19) men også begrense individers villighet til å ytre seg (Iversen, 2014; Matthes, Knoll, & Sikorski, 2018; Noelle-Neumann, 1974). Hvis individer grunnet forhold i samfunnet eller den sosiale situasjonen det befinner seg i bedriver selvsensur, hvilket kan defineres som å «holde tilbake ens egentlige mening fra et publikum som antas å være uenige» (Hayes et al., 2005, s. 443), representerer dette en praktisk begrensning av ytringsfriheten (Enjolras, 2017, s. 292).

Dersom ytringsfriheten begrenses, er dette problematisk av flere grunner. For det første, er det en utfordring for folkestyret hvis aktører opplever å bli utestengt fra samfunnsdebatten. Dette kompromitterer selve kjernen i deltakerdemokratiet og det aktive medborgerskapet med de følger det får for både demokratiets legitimitet og de det angår sin mulighet til å påvirke egen situasjon og forhold i samfunnet gjennom demokratisk deltakelse. Opplevde begrensninger av ytringsfriheten svekker dessuten tilliten til politikere og samfunnets institusjoner, tilliten og samarbeidet på tvers av posisjoner og identiteter, og kan føre til en polarisering i samfunnsdebatten som åpner opp for populistiske bevegelser, også de med autoritære tendenser (Iversen, 2014; Thorbjørnsrud, 2017).

2.3.1 Normer

Hornsey, Majkut, Terry og McKimmie (2003, s. 320) skiller mellom to måter sosiale forhold påvirker individers oppførsel. På den ene siden, kan et individ i en situasjon med begrenset kunnskap se til andre for å få informasjon om hva som er hensiktsmessig å gjøre eller tenke. Dette er informativ påvirkning og beskriver en rasjonell prosess av kunnskapstilegnelse for å finne formålstjenlige handlingsstrategier. I en slik prosess, antas personer som framstår som ekstra kompetente å ha størst påvirkning. Denne formen for påvirkning internaliseres og antas å føre til genuin endring. Den andre måten individets oppførsel kan påvirkes på, er gjennom normativ påvirkning, hvilket innebærer et reelt eller opplevd press om å innrette seg etter førende ideal for tenking eller atferd som gjelder i en gruppe eller samfunnet mer generelt (Hornsey et al., 2003, s. 320). Innordning etter disse idealene, betegnes som en tilpasning til det *konforme* (Willis, 1965, s. 374)

Normer kan beskrives som et uformelt bakteppe som gir informasjon om hva som i et gitt sosialt miljø er forventingene til et individs atferd og holdninger (Karayiannis & Hatzis, 2012). De inneholder kollektive evalueringer av, kollektive forventinger til, og kollektive reaksjoner på atferd og oppfatninger (Gibbs, 1965, s. 594). Når normer etterlevs av gruppens medlemmer, styrkes forestillingen om det det har felles, og med det grunnlaget for solidaritet, integrasjon, tilhørighet og identitet (Midtbøen et al., 2017, s. 26; Steen-Johnsen & Enjolras, 2016, s. 356).

Når normene i et sosialt miljø eller en gruppe ikke etterlevs av dens medlemmer, kan det føre til sosiale sanksjoner som eksempelvis kritikk, spotting eller eksklusjon fra resten av individene i miljøet (Schiefløe, 2011, s. 317). Enhver gruppe er nemlig, for å opprettholde seg selv, avhengig av å vedlikeholde det som danner grunnlaget for dens solidaritet, integrasjon og identitet (Iversen, 2014, s. 153). Dette foregår blant annet gjennom positive eller negative reaksjoner som en følge av oppførsel i tråd med, eller i opposisjon til, gruppens normer (Karayiannis & Hatzis, 2012, s. 629). Gjennom sanksjoner påvirkes gruppen sine medlemmer i retning konformitet og homogenitet.

Samtidig som normer danner grunnlaget for integrasjon og solidaritet, kan de derfor også føre til ufrihet i den forstand at frykt for eventuelle sanksjoner kan få et individ til å endre atferd og meninger til å korrespondere med det de oppfatter som gjeldende normer (Midtbøen et al., 2017, s. 26; Steen-Johnsen & Enjolras, 2016, s. 353). En mye omtalt teori, som dessuten er sentral for den senere analysen av oppgavens empiri, er Noelle-Neumanns (1974) teori om taushetsspiraler, som nettopp omhandler individers tilpasning til det konforme av frykt for sosiale sanksjoner.

2.3.2 Taushetsspiraler

Teorien om taushetsspiraler er inspirert av et eksperiment gjort av Asch og Guetzkow (1951). I eksperimentet viste det seg at forsøkspersonene tilpasset svarene sine på banale spørsmål til det resten av gruppen hadde svart, selv om disse svarene beviselig var feil. Med utgangspunkt

i dette, argumenterer Noelle-Neumann (1974, s. 42) for at det å unngå sosial isolasjon er viktigere for individet enn egen dømmekraft og meningsytring, og predikerer utfra det at personen kan ty til selvsensur dersom vedkommende er av den oppfatning at en gitt meningsytring kan bli møtt med sosiale sanksjoner som latterliggjøring, utfrysning, kritikk eller personangrep fra aktører i miljøet det befinner seg i.

Hvorvidt et individ sensurer egne meninger eller ikke, avhenger av hvordan personen vurderer muligheten for å «lykkes» med en ytring, hvilket innebærer å nå fram, oppnå gehør og unngå sosiale sanksjoner (Noelle-Neumann, 1974, s. 43). Muligheten til å lykkes med en ytring vurderes styrket dersom den er i samsvar med den rådende meninga i miljøet individet befinner seg i. Den rådende meningen, er den som uten frykt for sosiale sanksjoner kan ytres og som det løpes sosial risiko ved å avvike fra (s. 44). Hvorvidt en gitt ytring samsvarer med nåværende og/eller framtidig rådende ytring vurderes subjektivt utfra en kartlegging av styrke og frekvens på med- og motstemmer. Da dette er en subjektiv vurdering, er det ikke gitt at individets inntrykk stemmer overens med den faktiske virkeligheten.

Et meningsmindretall med høy frekvens og sterk modalitet på sine offentlige ytringer kan gi inntrykk av å utgjøre et flertall og med det øke sannsynligheten for at andre slutter seg til deres oppfatning (Noelle-Neumann, 1974, s. 45). Tilsvarende, kan et faktisk flertall med en underrepresentasjon av egne meningsytringer i offentligheten gi inntrykk av å tilhøre et mindretall, eventuelt den framtidig «tapende siden» og derfor miste tilhengere og oppslutning, og med det gå inn i en «taushetsspiral» som kan ende med at posisjonen utraderes fra offentlig debatt.

Opprinnelig, ble teorien om taushetsspiraler formulert for å gjelde forhold i offentlig ordskifte (Matthes et al., 2018) og predikerer hvordan individet vurdering av majoritets- og minoritetsposisjoner på nasjonalt nivå påvirker dets tilbøyelighet til å ytre seg i samfunnsdebatt og til venner og kjente. Det har senere kommet komplementerende forskning som har utdypet hvordan disse mekanismene opererer i nærere relasjoner, men fokuset, og funnene, har fortsatt tatt utgangspunkt i individets subjektive vurdering av distribusjon av

meninger på nasjonalt nivå. Eksempelvis, fant Matthes, Knoll og Sikorski (2018, s. 24) at det er risiko for selvsensur selv i en situasjon der flertallet av de andre aktørene har samme oppfatning som avsender, hvis dette er en mening som avviker fra majoritetsoppfatningen i samfunnet. Selv blant likesinnede er det altså risiko for selvsensur. Dette kommer av at det er umulig å forutsi helt sikkert hvordan mottakeren eller mottakerne for ytringen vil respondere, og gitt meningsdistribusjonen på samfunnsnivå, er sannsynligheten for at ytringen feiler og avsender risikerer sosiale sanksjoner av ulik grad fortsatt til stede.

Nytt i den helt ferske studien til Matthes, Knoll og Sikorski (2018), som er en metaanalyse av 56 artikler og konferansepapirer skrevet på engelsk med totalt 27 192 respondenter (s. 15), er at risikoen for selvsensur er mye større dersom mottaker for en ytring er familie, venner eller naboer (s. 20). Dette er det motsatte av det den tidligere, og fram til da eneste, metaanalysen av empirisk forskning på teorien om taushetsspiraler, (Glynn, Hayes, & Shanahan, 1997) fant. Der ble det konkludert med at mottaker for ytringen ikke hadde noe å si. Resultatene til begge studiene, som på overordnet nivå konkluderte med at taushetseffekten er reell, er dog signifikante (Glynn et al., 1997; Matthes et al., 2018)

2.3.3 Inklusjon og eksklusjon

Ifølge blant annet Mouffe (2015) og Iversen (2014) forutsetter all inklusjon eksklusjon. Mennesker definerer ikke bare identitet og tilhørighet ut fra hva de har til felles med andre som deler deres virkelighetsbilder og levesett, men også ut fra hva som skiller dem fra de på utsiden av fellesskapet (Iversen, 2014, s. 153). Det å *ikke* ha en gitt mening eller en spesiell måte å leve på, er nemlig også noe som kan deles. Å dele mennesker inn i inn- og utgrupper genererer følelser av likhet og gruppe-medlemskap (Thorbjørnsrud, 2017, s. 260). At mennesker definerer seg ikke bare ut fra de som er like, men også ut fra det som skiller dem fra de som ikke er like, impliserer at én måte å styrke samhold og integrasjon i en gruppe, er å markere og styrke grensene mellom de som står på innsiden og de som står på utsiden av et fellesskap. En annen måte å tale om dette på, er som grensearbeid (Lamont & Molnár, 2002).

En grense, er noe som kategoriserer og eventuelt tilskriver verdi til objekter, mennesker, handlinger eller tid og rom (Midtbøen et al., 2017, s. 16). Én type grense, kan for eksempel være kategorisering av innvandringskritiske posisjoner som illegitime. En annen type grense, kan være Islam som markør og grense for definisjonen av hvem som har rett på privilegiet «udiskuterbar tilhørighet til Norge» (Midtbøen, 2017a, s. 207). Det skilles videre mellom to typer grenser; symbolske og sosiale.

En symbolsk grense er en konseptuell grensedragning gjort av en sosial agent for å tilskrive et objekt, et menneske, en handling eller tid og sted en valør eller betydning (Lamont & Molnár, 2002). Disse grensene kan det være kamp om, der ulike sosiale agenter har ulike oppfatninger av hvordan for eksempel en handling bør forstås. Et tids- og samfunnsaktuelt eksempel på dette, kan være Dagsnytt 18s sending fra 19.03.2018 (NRK, 2018b), der Eivind Trædal, Rune Berglund Steen, Hans Rustad og Helge Lurås, som representerer henholdsvis innvandringsliberale og innvandringskritiske posisjoner, er i kamp om hvorvidt egne posisjoner, samt motpartenes, bør vurderes som legitime i samfunnsdebatten eller ikke. Dette kan omtales som grensearbeid, hvilket enten er handlinger for å styrke eget fellesskap, gjort gjennom markering av likhet innad i gruppe eller avstand til utenforstående, eller arbeid for å redefinere hvor en grense går. En sosial grense er objektiviserte former av dette, symbolske grenser som har blitt allment akseptert i samfunnet, og kan gi ulik tilgang til ressurser og sosiale muligheter (Midtbøen et al., 2017, s. 24). Symbolske grenser er, ifølge Lamont og Molnár, en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for dannelsen av sosiale grenser (2002, s. 169).

Den offentlige debatten, er ifølge Midtbøen, Steen-Johnsen og Thorbjørnsrud (2017, s. 16) preget av grenser som styrker noens ytringsfrihet og minsker andres. Disse grensene er ofte basert på Alexanders (2006) teoretisering om sivile verdier. Liberale demokratier er basert på verdier som rasjonalitet, toleranse, vitenskap, verdier som danner grunnlaget for hvilke posisjoner som anses om legitime, moralske og rasjonelle i samfunnet. Men disse verdiene har også en antitese; raseri, sinne, hemmelighetshold, hierarki og irrasjonalitet (Thorbjørnsrud, 2017, s. 261). Aktører som oppfattes å representere de sivile verdiene posisjoneres i samfunnet som moralske, gode og etterrettelige, mens de som oppfattes å

representere motsatsen, tilhører den umoralske, onde og illegitime delen av samfunnet. I Dagsnytt 18-eksempelet, foregikk det en kamp om grensene for hvilke posisjoner som bør regnes som legitime i samfunnsdebatten, der begge sidene implisitt refererte til Alexanders sivile verdier, en prosess lignende den Thorbjørnsrud (2017) observerte i sin studie, der både den liberale venstresiden og de innvandringskritiske forsøkte å definere seg selv som representanter for de sivile verdiene, og deres meningsmotstandere som representanter for antitesen.

2.3.4 Selvfremstilling

Ansikt er en annen måte å tale om identitet og selvfremstilling på, og omhandler den positive identitetskonstruksjonen et individ presenterer for omverdenen (Goffman, 1967). Ifølge Goffman (1967), er rettesnoren for all sosial interaksjon konstruksjon og opprettholdelse av ansikt. Denne konstruksjonen kan blant annet gjøres med bruk av narrativ (Järvinen, 2001, s. 255-256), som er både historiene vi forteller til andre om oss selv, og historiene vi forteller til oss selv om oss selv (Järvinen, 2000, s. 385). Narrativ har med andre ord både en identitetsformidlende (Goffman, 1967) og en identitetskonstruerende funksjon (Järvinen, 2001, s. 265-266). Individet kan begrunne, utelate, rettferdiggjøre, forsterke eller distansere seg fra hendelser, alt etter hvilke behov som bevisst eller ubevisst søkes oppfylt (Franzosi, 1998, s. 530). Et narrativ kan derfor være et middel for å styrke deler av en identitet, og ignorere eller svekke andre (Järvinen, 2000, s. 385). Narrativet anses som vellykket dersom det er konsistent og samsvarer med virkeligheten slik andre aktører kjenner den (Järvinen, 2001, s. 267). Iversen (2014, s. 54) støtter seg på Goffman når han skriver at ett av hovedformålene, om ikke hovedformålet, med sosial aktivitet, er å framstille seg selv i et godt lys. Én måte å gjøre dette på, er å benytte en selvfremstilling i pakt med det sosiale miljøets normer (Goffman, 1967).

Sandberg (2010, s. 455) anbefaler å analysere narrativ også som handling. Ett eksempel på dette, kan ses i *Analyzing Narrative Reality* (Gubrium & Holstein, 2009, s. 13), der en av informantene forteller at han strategisk, i ulike situasjoner og til forskjellige aktører, tilpasser historiene sine til det han ønsker å oppnå. Eller som Järvinen (2000, s. 389) skriver: grunner

har sine grunner. Eksempelvis, kan narrativet som konstrueres for å rettferdiggjøre en handling si mye om både miljøet individet opererer i, og hva slags idealer vedkommende opererer etter (Sandberg, 2010).

2.4 Vitenskapsteoretisk forankring

Metodisk, benytter denne avhandlingen en eklektisk metode bestående av elementer fra Interpretive Phenomenological Approach (Smith, 2007) og narrativ analyse (Gubrium & Holstein, 2009). En metodekombinasjon som baserer seg på fenomenologi og postmodernisme gir ganske klare implikasjoner for hvordan kunnskap forstås og analyseres – implikasjoner som det bør gjøres rede for. Eksempelvis, vil kvantifisering og såkalte objektive størrelser her være av begrenset interesse. I denne delen vil det gis en overordnet innføring i hva det vil si at oppgaven epistemologisk har sitt utgangspunkt i postmodernisme og fenomenologi, samt en begrunnelse for hvorfor dette er et hensiktsmessig valg for å besvare problemstillingen.

2.4.1 Hva innebærer et fenomenologisk utgangspunkt?

Overordnet, dreier fenomenologien seg om *fenomener* og hvordan disse fremstår for individer – fra deres egen synsvinkel. Siktemålet er en så detaljert og fullstendig beskrivelse av fenomenet som mulig (Finlay, 2011, s. 140). Et fenomen kan være en handling, et objekt, en hendelse, erfaring eller mer eller mindre hva som helst annet. Utgangspunktet er at dette eksisterer akkurat slik det presenterer seg for informantene, uavhengig av andres persepsjoner. (Giorgi, 1994, s. 212). Fenomenologien anerkjenner at det ikke er mulig å få direkte tilgang til individers erfaring eller persepsjoner (Finlay, 2011, s. 140). Isteden, er det bedre å studere folks virkelighetsforståelse, ervervet gjennom deres bevissthet om eksempelvis hendelser, objekter eller egen erfaring (Giorgi, 1994, s. 203). I mange forskningsdisipliner, er det et uttalt mål å eliminere det subjektive med den hensikt å kunne gripe det objektive, faste, målbare og ubestridelige sanne. For en fenomenolog, er ikke dette en hensiktsmessig tilnærming.

Forskeren må benytte sin egen subjektivitet for å kunne være i stand til å gripe det subjektive – informantens virkelighetsforståelse og livsverden. All forskning vil til en viss grad bære preg av forskerens egen subjektivitet og forforståelse (Finlay, 2011, s. 140). Forforståelse kan forstås som bakgrunn, kunnskaper, erfaringer og syn på livet (Alvesson & Sköldbberg, 1994, s. 245) og er en helt nødvendig del i en prosess som har beskrivelse og tolkning som formål. Hvis forskeren møter et fenomen helt uten forutsetninger, har ikke vedkommende noen verktøy hverken for beskrivelse eller forståelse av dette (Maxwell, 2013, s. 45). Gjennom interaksjon mellom forsker og informant, er formålet å studere, og senere gjengi, forstå og tolke, informantenes forståelse av et gitt fenomen så presist som mulig (Giorgi, 1994, s. 203).

Selv om forforståelsen spiller en rolle i den fenomenologiske prosessen, må forskeren samtidig i større eller mindre grad forsøke tilsidesette denne (Giorgi, 1994, s. 206). Dette kalles *reduksjon* (s. 201) og gjøres for å unngå at forforståelsen på en eller annen måte påvirker hvordan fenomenet presenterer seg for forskerens bevissthet. Ved å benytte seg av reduksjon, gjør forskeren seg i stand til å møte dataene med en åpenhet som tillater nye perspektiv og en utforskning av det som vanligvis tas for gitt (Giorgi, 1994, s. 214). Formålet med den fenomenologiske prosessen er å til slutt være i stand til å gripe og beskrive et fenomens essens, eller dets invariante og faste karakteristikk på tvers av kontekster og subjektive opplevelser.

2.4.2 Hva innebærer et postmodernistisk utgangspunkt?

Nietzsches argument, gjengitt i Olsson (2008, s. 257), om at alle vitenskapelige fakta er – og kan bare være – tolkninger, er sentralt for å forstå det postmoderne perspektivet.

Postmodernismen avviser positivismen og den tradisjonelle vitenskapens syn på virkeligheten som objektiv og gitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277) og på kunnskap som sann eller usann (s. 356). Som Olsson skriver (2008, s. 659), dreier ikke forskning seg om et slags vindu mot verden, slik moderniteten og positivismen antar, der den objektive forskeren ved hjelp av en nøytral og riktig metode kan avsløre hvordan den egentlig ser ut. Kunnskap er ikke noe som avdekkes (Holstein & Gubrium, 2003, s. 68), men isteden noe som konstrueres i interaksjon med andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76) og i samspill med kultur- og

situasjonskonteksten (s. 289). Kunnskap og meningsskaping er uløselig knyttet til den sosiale konteksten den inngår i og reflekterer, men korrelerer ikke nødvendigvis med, oppfatningene, holdningene og forståelsene til de rundt dem (Olsson, 2008, s. 658). Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) fremhever noe av det samme når de omtaler postmodernismens syn på kunnskap som samtalebasert, narrativ, språklig, kontekstuell og interrelasjonell.

2.4.3 Hva innebærer en kombinasjon av fenomenologi og postmodernisme?

Premisset for denne undersøkelsen, er at det er informantenes subjektive vurdering av ytringsklimaet i klassen som er styrende for hvorvidt de velger å ytre seg, og i så fall hvordan dette gjøres. Hvis en elev grunnet frykt for sosiale sanksjoner avstår fra å ytre sine politiske meninger i klassen, er det mindre interessant om ytringsklimaet på en eller annen objektiv måte kan defineres som varmt, tilgivende og romslig. Her representerer fenomenologien med sin fokusering av subjektive opplevelser en fruktbar tilnærming.

Samtidig, oppfattes fenomenologiens essensialistiske natur både å være utenfor oppgavens problemstilling, men også – i denne sammenhengen – potensielt misvisende. Ved siden av at det er opplevelsene informantene formidler som her er det interessante, ikke essensen i eksempelvis ytringsvegring som fenomen, kan en fokusering av dette bidra til en avsporing fra avhandlingens formål, hvilket er å undersøke hvordan ytringsklimaet oppleves og hvilke følger ulike forståelser får for elevenes ytringspraksis.

Videre, kommer det fram av datamaterialet at informantene tolker klassenes ytringsklima ulikt. Mens noen oppfatter det som støttende og inkluderende, opplever andre det som ekskluderende og lite tilgivende. Hvorfor informantene formidler ulike forståelser i intervjuene kan være interessante momenter å diskutere, og her fremstår postmodernismen, med sin vektlegging av kontekstuell meningsskaping og kunnskapskonstruksjon, som en nyttig linse.

Fenomenologiens fokusering av de subjektive opplevelsene utgjør altså én komponent i avhandlingens vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Det gjør ikke den fenomenologiske reduksjon og fenomenologiens siktemål om å beskrive fenomeners essens, som virker uforenelig med undersøkelsens formål. I stedet inkorporeres postmodernismens syn på kunnskap og meningsskaping som konstruert i samspill med konteksten og andre sosiale agenter.

2.5 Oppsummering

Samfunnsfaget har et mandat om å styrke og utvikle det norske demokratiet. Dette mandatet antas best nådd gjennom det aktive medborgerskapet, hvilket innebærer borgernes brede og intensive deltakelse i demokratiske prosesser. For at de skal ha mulighet for meningsfylt demokratisk deltakelse, forutsettes det visse kunnskaper, verdier og holdninger. Disse er ikke bare viktige av hensyn til demokratiet som styreform, men også for det enkelte individs mulighet til å bli hørt og oppnå gjennomslag i deltakerdemokratiet. At muligheten for dette i økende grad de siste tiårene avhenger av deres individuelle ferdigheter, bringer inn en sosioøkonomisk dimensjon. Å utstyre elevene med samfunnsengasjement og demokratisk verdi- og holdningskompetanse bidrar derfor også til å oppfylle skolens mandat om utjevning.

Den frie ytring står sentralt i utøvelsen av et aktivt medborgerskap. Én ting er å kunne ytre seg uten frykt for forfølgelse og represalier. En annen ting, er å faktisk benytte ytringsfriheten. Dersom individer av sosiale årsaker avstår fra å ytre seg, representerer dette en praktisk begrensning av ytringsfriheten (Midtbøen et al., 2017) og med det en utfordring for samfunnsfagets demokratiske mandat og skolens mandat om utjevning. Til grunn for eventuell selvsensur, ligger det blant annet en vurdering av egne ferdigheter, men også en vurdering av sosiale og samfunnsmessige forhold (Matthes et al., 2018; Mutz, 2002; Ødegård, 2012).

3 Metode

Hensikten med denne studien er å belyse fenomenet selvsensur. Dette gjøres ved å undersøke hvordan informantene i studien opplever ytringsklimaet i klassene sine, og hvilke følger denne oppfatningen får for hvordan de ytrer seg politisk. Her virker det mest hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming som har røtter i fenomenologi og postmodernisme og som benytter Kvale og Brinkmanns (2015, s. 357) semistrukturerte livsverdensintervju som instrument for datainnsamling. Nedenfor beskrives og begrunnes undersøkelsens design, utvalg, prosedyre for datainnsamling og analytiske tilnærming. En rød tråd gjennom kapitlet, især delkapitlet omhandlende datainnsamling, er hvordan det kontinuerlig har vært arbeidet for å sikre dataens pålitelighet. Kapitlet avsluttes med etiske betraktninger og refleksjoner omkring studiens pålitelighet og overførbarhet. Det er innhentet muntlig, informert samtykke fra samtlige informanter, i tråd med Kvale og Brinkmanns (2015, s. 104-105) og prosjektet er godkjent av NSD.

3.1 Forskningsdesign

En av de første problemstillingene som reiser seg ved valg av metode, er om den skal være kvalitativ eller kvantitativ. Ifølge Giorgi (Giorgi, 1994, s. 211), er ikke den ene noe bedre enn den andre. Men det er snakk om to forskjellige disipliner med hver sin logikk. En kvantitativ tilnærming innebærer som oftest en positivistisk tenkemåte og baserer seg på en antakelse om at det finnes objektive størrelser i verden som det gjennom en nøytral og riktig metode er mulig å avdekke (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 153; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 243). Den kvalitative tilnærmingen derimot, er mindre interessert i å avdekke allmenngyldige sannheter og retter isteden sitt fokus mot å erverve detaljert kunnskap om situasjoner, hendelser og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Kvalitativ forskning egner seg godt til hvordan- og hvorforspørsmål (Giorgi, 1994, s. 198). To av grunnene til dette er at det muliggjør ideografiske beskrivelser av fenomenene som er av interesse, og at det i større grad åpnes opp for informantenes egne vurderinger og refleksjoner. Studien benytter derfor en kvalitativ tilnærming. Dette muliggjør en detaljert utforskning av de

sosiale mekanismene i spill og hvordan, samt i hvilken grad, ulike situasjoner og faktorer påvirker elevenes yringsvillighet. Dette burde være interessant på selvstendig grunnlag, men bidrar dessuten med ny kunnskap om et fenomen det fram til nå har vært forsket lite på. Dette betyr dog ikke at yringsfrihetsproblematikk i sammenheng med sosiale forhold ikke lar seg utforske ved hjelp av kvantitative tilnærminger. Tvert imot, er blant annet tidligere omtalte Glynn, Hayes og Shanahan (1997), Matthes, Knoll og Sikorski (2018), og Midtbøen, Steen-Johnsen og Thorbjørnsrud (2017) eksempler på dette. Disse studiene, især Matthes, Knoll og Sikorski (2018), har utforsket yringsfrihetsproblematikk i en langt bredere kontekst enn det som ville vært mulig med kvalitative tilnærminger og med det bidratt til å empirisk bevise sosiale forholds betydning for praktisk utøvelse av yringsfriheten.

3.1.1 Instrument for datainnsamling

Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) skriver at tematikk og problemstilling alltid skal bestemme anvendt metode. Videre, skriver Maxwell (2013, s. 132) at intervjuet er godt egnet om formålet er å forstå aktørers perspektiver, beveggrunner og mål. Når mitt prosjekts formål er å få tilgang til nettopp dette, fremstår intervjuet som det mest hensiktsmessige instrumentet for datainnsamling. I valg av intervjuform, peker Kvale og Brinkmanns (2015, s. 46) semistrukturerte livsverdensintervju seg ut som det mest hensiktsmessige, da dette spesielt egner seg for innhenting av beskrivelser av intervjupersonens livsverden og fortolkning av mening med fenomenene som beskrives. Det hadde vært interessant å kombinere dette med observasjon, som i større grad kunne gitt tilgang til det som *faktisk* skjedde (Maxwell, 2013, s. 103), og dessuten muliggjort gjensidig kontroll, triangulering (s. 102), men dette var det ikke ressurser til. En énsemesters masteroppgave stiller visse rammer og siden undersøkelsen allerede hadde flere informanter enn det som anbefales for fenomenologisk analyse (Finlay, 2011, s. 141), kunne en enda mer tidkrevende datainnsamling kompromittert analysearbeidet.

3.1.2 Utvalg

Data for oppgaven består av fem intervjuer med elever i første videregående på en skole sentralt plassert i Oslo og to intervjuer med elever i første videregående på en skole liggende i

Oslo vest. Disse skolene refereres videre til som henholdsvis *Oslo sentrum* og *Oslo vest*. Informantene går, på hver sin skole, i samme klasse og på henholdsvis studiespesialisering og idrettslinjen. Informantene er gitt pseudonymer som ikke reflekterer annet enn deres kjønn. En presentasjon av disse følger i kapittel 4.

At utvalget er noe større enn det som anbefales av Smith (2007, s. 56), seks, og Finlay (2011, s. 141), tre til seks, for fenomenologiske undersøkelser representerer muligens en utfordring, men her ble fordelene vurdert å utligne ulempene. Større N gir et mer krevende analysearbeid, men åpner samtidig opp for flere perspektiv. Dette har en verdi i et miljø som med en større grad av rimelighet bør kunne antas å være heterogent (McAvoy & Hess, 2013, s. 19) og er dessuten relevant for oppgavens problemstilling, i og med at en av åpningshypotesene var at ytringsklima vurderes ulikt utfra politisk tilhørighet. Anbefalingene til Smith og Finlay ble grundig, og løpende, vurdert under datainnsamlingen, men det ble også Robinsons (2014, s. 31) anbefaling om å samle inn data til det nås et metningspunkt. Av intervjuene som blir presentert nedenfor, representerer hvert eneste ett av dem unike perspektiv som utvider og nyanserer empirien. Korresponderende med anbefalingene kan det attpåtil innvendes at utvalgsstørrelsen burde vært noe større i og med at det bare er to informanter fra Oslo Vest, men siden undersøkelsens hensikt er å forsøke å belyse et fenomen, ikke å produsere slutninger om et gitt miljø eller en populasjon, bør det heller betraktes som en styrke at to ulike miljø representeres i oppgavens empiri.

Det var tidvis utfordrende å rekruttere informanter til prosjektet, og den opprinnelige planen måtte modifiseres. Selv om N med ovenfornevnte forskningsdesign ikke under noen omstendigheter er stor nok til å produsere generaliserbare slutninger (Cohen et al., 2011), var ønsket å benytte formålsbevisst utvelging for å få et sammensatt utvalg med representasjon av ulike politiske orienteringer (Gobo, 2004, s. 419), ideelt følgende den tradisjonelle venstre-høyreaksen fra kant til kant. Å undersøke oppgavens problemstilling fra ulike politiske ståsted hadde vært interessant og forhåpentligvis gitt informasjon om det var noen forskjell på hvordan potensielle stilningsmekanismer ble oppfattet.

Fremgangsmåten på Oslo Vest, var skriftlig informasjon til samtlige elever i klassen og beskjed om å ta kontakt dersom de ønsket å delta, men dette resulterte kun i at to tok kontakt, og begge sympatiserte med Fremskrittspartiet. Det ble forsøkt til det ytterste å rekruttere en tredje informant som i klassediskusjoner hadde flagget sin støtte til Sosialistisk Venstreparti, men hun var ikke interessert. Grunnet det lave tilfanget av informanter fra Oslo Vest, ble det sett nødvendig å oppsøke Oslo Sentrum. Her ble det benyttet samme fremgangsmåte, men ønsket om informanter med både moderate og mer eller mindre radikale orienteringer, ble tonet ned. Grunnen til dette, var et inntrykk av at den nøye spesifiseringen i informasjonsbrevet på Oslo Vest gjorde at mange av elevene følte at de var utenfor målgruppen. I Oslo Vest meldte ti informanter sin interesse, hvorav fem av dem ble intervjuet. Rekkefølgen på intervjuene ble bestemt utfra kriterier om politisk tilhørighet, observasjoner i klasserommet med fokus på blant annet deltakelse i diskusjoner og et overfladisk inntrykk av personlighet, samt tips fra læreren som hadde fått en utførlig beskrivelse av undersøkelsens tematikk. Disse ble intervjuet fortløpende inntil ovenfornevnte metningspunkt ble nådd.

Utvalgsprosedyren kan derfor beskrives som en mellomting av selvseleksjon (Robinson, 2014, s. 32) og formålsbevisst (Gobo, 2004, s. 419). Som beskrevet ovenfor, kan dette være en svakhet med forskningsdesignet, men det kan også være en styrke. For det første, ifølge Smith (2007, s. 56), bør ikke en IPA-studie, på grunn av lav N og umuligheten i å trekke generelle slutninger, søke representativitet. Istedenfor, bør forskeren prøve å trekke et utvalg av individer som forskningsspørsmålet er av signifikant betydning for. En ikke urimelig antakelse, er at en utvalgsprosedyre basert på selvseleksjon bidro til nettopp dette; de som var interesserte i saken, tok kontakt. De som ikke var det, lot være. Antakelsen støttes av datamaterialet, for samtlige intervjuer var, på ulike måter, preget av enten informantenes interesse for saken og/eller en forståelse av at den for dem var av større betydning. Det kan dog innvendes at en utvalgsprosedyre som hovedsakelig baserte seg på elevenes initiativ har feilet i å representere de mest stille og sjenerte. For å bøte på denne eventuelle mangelen ble flere elever på Oslo Sentrum oppsøkt og forsøkt rekruttert, men ingen av dem mente at de var relevante for undersøkelsen da de ikke mente de hadde noen problemer med å ytre meningene sine. Kanskje kunne en mer anonym metodikk, eksempelvis spørreskjema, representert denne gruppen bedre, men det hadde i så fall nødvendiggjort et helt annet forskningsdesign.

3.1.3 Et fenomenologisk og postmoderne utgangspunkt

Som redegjort for i 2.4, benytter avhandlingen en eklektisk metode basert på fenomenologi og postmodernisme. Nærmere bestemt, innebærer dette bruk av den fenomenologisk funderte *interpretive phenomenological analysis* (IPA) men med noen modifikasjoner som åpner opp for å i større grad undersøke hvordan kunnskap og identitet blir produsert og forhandlet i klasse- og intervjukonteksten. IPA passer godt dersom formålet til undersøkelsen er å undersøke hvordan personer i en situasjon opplever en gitt prosess (Finlay, 2011, s. 140) og innebærer en detaljert utforskning av informantens livsverden, personlige erfaring og individuelle persepsjon av et objekt eller en hendelse (Smith, 2007, s. 53). Forskeren er aktiv i sin tilnærming til situasjonen, og har som formål å forstå fenomenet som er gjenstand for analyse slik det presenterer seg for informantene.

IPA består av tre hovedelement: refleksivt fokus på personlig erfaring, ideografisk sensibilitet og en forpliktelse til en hermeneutisk tilnærming (Finlay, 2011, s. 140). Refleksivt fokus på personlig erfaring innebærer å undersøke hva slags mening et individ gjør ut av erfaringen sin, inkluderende kroppslige, kognitiv-følelsesmessige og eksistensielle områder (Finlay, 2011, s. 140). At forskjellige ståsted og utgangspunkt åpner opp for å tillegge ulik mening til erfaringer, illustreres eksempelvis i datamaterialet der én informant mener at de andre elevene er lite inkluderende og tolerante i måten de opptrer i klassesdiskusjoner på, og beskriver følelsen han sitter med når han er alene mot både klassen og læreren som «ubehagelig», mens en annen informant synes meningsmotstand er «gøy», også i de tilfellene der det er mange mot én, og sier at de andre elevene «sikkert ikke mener noe vondt» med eventuell ubehagelig oppførsel. Ideografisk sensibilitet dreier seg om forskerens streben etter å forstå erfaring fra informantens perspektiv, og rikt og detaljert gjøre rede for denne (Finlay, 2011, s. 140). Forpliktelse til en hermeneutisk tilnærming handler om at forskeren forsøker å gjøre mening ut av informantens meningsskaping (s. 141) – å tolke noe som allerede er tolket (Smith, 2007, s. 53). Mennesket har nemlig ikke direkte tilgang til egne eller andres erfaringer, men kun en tolkning, eller forståelse, av hva den er og hva den betyr (Gubrium & Holstein, 2009, s. 19).

Et syn på kunnskap og mening som konstruert nødvendiggjør bevissthet om situasjonen og den overgripende kontekstens betydning for prosessen. Det kan for eksempel hende at intervjuene hadde tatt en annen form og produsert annen kunnskap hvis de ble holdt i Fritt Ords lokaler istedenfor et grupperom i nærheten av klasserommet. Uplanlagte hendelser kan også påvirke intervjuets gang (2001, s. 277). Én av intervjusituasjonene ble eksempelvis gjentatte ganger forstyrret av banking på døren og at ting ble kastet mot den, noe som kan ha fungert som en påminnelse om resten av klassens forholdsvis umiddelbare nærvær og med det svekket informantens opplevelse av anonymitet. At to andre informanter ble sittende i henholdsvis en halvtime etter skoleslutt og 15 minutter inn i et friminutt, kan antyde at de fant temaet viktig. Nødvendig å understreke i denne sammenheng, er at dette er tolkninger av oppførsel og ikke nødvendigvis riktige beskrivelser av virkeligheten. Noen tolkninger vil være mer sannsynlige enn andre, men de vil fortsatt bare være tolkninger og det vil derfor være viktig å hele tiden opptre som djevelens advokat overfor egne hypoteser og være åpen for andre innfallsvinkler. Kanskje kan det hende at de to sistnevnte informantene ble sittende igjen etter skoleslutt og friminuttstart simpelthen ha vært et uttrykk for at det å være i en intervjusituasjon, å få dele egne erfaringer og synspunkt til en annen person som lytter oppmerksomt, i mange tilfeller er en god opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

3.2 Datainnsamling

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 36), er intervjuet et håndverk som avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. Dette betyr ikke at hvordan intervjueren er til stede i intervjuet, hvordan vedkommende formulerer spørsmål eller hvordan det sørges for å ivareta intervjupersonens interesser er uten betydning, men det betyr at ferdighetene nødvendige for god intervjugjennomføring best læres gjennom praksis (s. 36). Dess bedre intervjueren behersker dette håndverket, dess bedre kan vedkommende konsentrere seg om intervjupersonen og emnet for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). I mangel av tilgang på informanter til en pilotundersøkelse, som hadde vært det ønskelige (Maxwell, 2013, s. 101) ble det foretatt flere testintervju med venner, medstudenter og kolleger. Dette ble gjort for å utvikle og få tilbakemelding på egne ferdigheter, eksempelvis det å stille åpne og vide spørsmål som siden snevres inn (Smith, 2007, s. 62), eller etablering av en åpen og trygg intervjuatmosfære, men også for å teste og kvesse forhåndsplanlagte spørsmål.

3.2.1 Det semistrukturerte livsverdensintervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) definerer det semistrukturerte livsverdensintervjuet som «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet». En annen måte omtale et «planlagt og fleksibelt» intervju på, er som semistrukturert. Dette innebærer at intervjueren på forhånd har tenkt ut temaer av interesse og noen planlagte spørsmål, men også at vedkommende er beredt til å forfølge nye interessante temaer som eventuelt dukker opp underveis. Intervjuet er både spontant og planlagt. Med et fenomenologisk og postmoderne utgangspunkt lå det implisitt å ikke legge for store føringer, men samtidig var det ønskelig med en viss kontroll for å sikre kvalitet på dataene. Det ble derfor brukt intervjuguide, hvilket forbereder og bevisstgjør intervjueren intervjuets formål (Smith, 2007, s. 60), samtidig som støtten den tilbyr gjør at det som skjer i intervjusituasjonen kan vies større oppmerksomhet. I tråd med Kvale og Brinkmanns (2015, s. 162) anbefaling, inneholdt guiden en oversikt over temaene som skulle dekkes, samt forslag til spørsmål. For fullstendig oversikt henvises det her til vedlegg A.

Med sin åpenhet og spontanitet ligner det semistrukturerte livsverdensintervjuet en dagligdags samtale, men med den forskjell at intervjuet har et definert formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Min primære oppgave var å få intervjupersonene til å beskrive sine følelser og opplevelser så nøyaktig som mulig, og spørre dem hvorfor de opplever og handler som de gjør (s. 48). I tråd med IPAs retningslinjer, nærmet jeg meg situasjonen så forutsetningsløst og fordomsfritt som mulig for å best mulig kunne gripe det intervjupersonene formidlet. Her er det dog en spenning mellom fordomsfrihet, og sensitivitet og forhåndskunnskap (s. 48). Uten god kunnskap om temaet intervjuet handler om, risikerer man å gå glipp av interessante poeng og uttalelser som dukker opp underveis. Det kreves mye kunnskap for å stille gode spørsmål (s. 141). Betydningen av forhåndskunnskap kan kanskje illustreres med følgende eksempel: Én av informantene beskrev yringsklimaet som meget godt. Utfordrende, på en god måte, og anerkjennende, trygt og romslig. Samtidig, sammenfalt meningene hans med det samtlige informanter hadde beskrevet som en tydelig definert klassekonsensus. Han fikk derfor spørsmål om hvordan han trodde en elev med andre meninger enn han ville beskrevet

ytringsklimaet, og besvarte dette, etter noe betenkningstid, med at det kan hende at vedkommende ville følt seg mindre inkludert. Innsikt i blant annet Mouffes (2015) teorier om eksklusjon, muliggjorde et spørsmål som genererte et interessant svar. Denne balansegangen kaller Kvale og Brinkmann (2015, s. 49) for kravet om «kvalifisert naivitet».

Med referanse til det formulerte målet om å innhente beskrivelser fra intervjupersonenes livsverden og få kjennskap til fenomenene slik de så ut fra vedkommendes synsvinkel, gikk jeg inn i intervjusituasjonene med et syn på informanten nært som en lærer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 123). Åpne spørsmål som fikk intervjupersonen i tale, var her et nyttig verktøy. Å gi informanten tid til å svare utdypende og komme med tilføyinger og utdypinger, et annet (s. 167). Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 194) skriver, bør siktemålet være korte spørsmål og lange svar. Disse to strategiene gir dog mindre avkastning hvis ikke intervjueren er en god, aktiv lytter (s. 170). Aktiv lytting innebærer å konsentrert lytte til hva som sies, men også hvordan det sies. Det som sies med kroppen, utgjør også en stor andel av kommunikasjonen (s. 127). Et lukket kroppsspråk, kan eksempelvis antyde at et tema er ubehagelig å snakke om eller at intervjupersonen er ukomfortabel i situasjonen (Pease & Pease, 2004, s. 211), mens engasjert kroppsspråk, eksempelvis med mye gestikulering og mimikk, kan signalisere enighet eller interesse for temaet (s. 231). Ikke-kongruent kroppsspråk (Eide & Eide, 2007, s. 208), eksempelvis ved at intervjupersonen formidler aksept men samtidig lukker kroppsspråket, kan hinte om at personen holder tilbake informasjon eller forteller noe annet enn det vedkommende egentlig mener. Jeg etterstrebet derfor å «lytte» aktivt både til det informantene sa, men også hvordan de sa det og hva de non-verbalt kommuniserte. Aktiv lytting kan bidra til en mer holistisk forståelse (Finlay, 2011, s. 146) av det informantene kommuniserer og med det generere hint om nye spørsmål og interessante poeng til den senere analysen. Her er det viktig å presisere at det ikke må tolkes eller slutes på manglende grunnlag. Kroppsspråk eller tonefall er aldri, isolert, bevis for hverken det ene eller andre (Pease & Pease, 2004, s. 24). Det sagte ord, kroppsspråk og intonasjon kan samlet, og hver for seg, peke i retning av ulike tolkninger, men aldri bevise en sinnstilstand eller fungere som virkelighetsrapporter (Holstein & Gubrium, 2003, s. 68).

At jeg gikk inn i intervju situasjonene med et åpent sinn og var innstilt på å la informantene vise meg sine livsverdener, betyr ikke at de ikke ble utfordret underveis. Forskeren kan med sin aktive tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 56) stimulere informantens kunnskaps- og tolkningsreportoar ved å eksempelvis bringe inn alternative kunnskaper og perspektiv, stille kritiske eller hypotetiske spørsmål, eller foreslå nye narrative posisjoner (Holstein & Gubrium, 2003, s. 75). Ovenfornevnte eksempel med informanten som modifiserte uttalelsen sin om klassens ytringsklima etter at det ble foreslått en annen posisjon, kan her tjene som et eksempel. Inkonsistenser og selvmotigelser kan, snarere enn å være grunnlag for å stille spørsmål ved informantens troverdighet eller metodens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48), være kilder til informasjon om informanten, saken som ønskes undersøkt eller det sosiale miljøet forskeren ønsker innblikk i (Sandberg, 2010). Eksempelvis, kan de være et uttrykk for reelle avspeilinger av objektive motsigelser i intervju personens livssituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Da temaene for intervjuet var potensielt personlige og selvutleverende, var det viktig å forsøke å skape en trygg og avslappet intervju kontekst, og her er de første minuttene av intervjuet viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Å gå til frontalangrep, er sjeldent en god strategi (s. 163). Isteden, ble intervjuene innledet med informasjon om deres formål og hva dataene skulle brukes til, og med basis i dette innhenting av informert samtykke (s. 104) samt noen generelle spørsmål som var lette for informantene å besvare. Et slikt format, åpne spørsmål som blir gradvis mer spesifikke (Smith, 2007, s. 62), ble for øvrig forsøkt beholdt alle intervjuene igjennom. Dette tillater informanten først å presentere sine egne syn, før de mer spesifikke spørsmålene eventuelt brukes i tilfeller der informanten misforstår spørsmålet, er mindre villig til å svare, eller det er nødvendig å føye til premisser i spørsmålet, eksempelvis hvis det dreier seg om en hypotetisk situasjon. I hele intervjuet, især innledningen, ble det brukt et åpent kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 127), inklusiv minimale responser som nikking (s. 184), for å kommunisere åpenhet og interesse.

Samtlige intervjuer ble avsluttet med en debriefing, både for å gi informantene, av hensyn til deres gode opplevelse, muligheten å komme med noen avsluttende kommentarer, men også i tilfelle det gjensto relevant informasjon som ennå ikke hadde blitt sagt (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 161). Etter intervjuene ble det tatt en kort pause for å notere ned refleksjoner basert på den umiddelbare, empatiske tilgangen til kunnskapen og meningen som ble formidlet.

3.3 Analyse

I tråd med anbefalingen til Smith (2007, s. 65) og Finlay (2011, s. 141), ble intervjuene tatt opp på lydbånd. Dette sikrer intervjuerens mentale tilstedeværelse, hvilket hjalp meg med å etablere rapport (Smith, 2007, s. 65) og konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

«Ved å forsømme transkripsjonsspørsmålene blir intervjuforskerens vei til helvete brolagt med transkripsjoner», skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 204). Med dette mener de at det å transkribere er en komplisert fortolkningsprosess som innebærer oversettelse fra muntlig språk til skriftspråk, og med det en rekke spørsmål som reflektert må tas stilling til. Det finnes ikke noen universell form eller kode for transkripsjon, men det er lurt med en bevissthet om valgene som treffes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). For å besvare oppgavens problemstilling er det interessant hva informantene sa, men hvordan de sa det, kan også være av interesse. Smiths (2007, s. 65) anbefaling om å transkribere hele intervjuet, inkludert spørsmålene, på semantisk nivå og med mikrouttrykk som «eh», pauser, notert som «..», latter og selvavbrytelser virket derfor hensiktsmessig. Å inkludere mer av kommunikasjonen kan dessuten bidra til en mer empirisk fundert analyse etter hvert som transkripsjonene kodes, leses og relese (Finlay, 2011, s. 145).

Analysearbeidet ligner Smith (2007) og Finlay (2011) sin anbefaling for IPA, men skiller seg ved å inkludere elementer fra Tjoras (2012) stegvis-deduktive induktive metode. Først, ble enhetene for analyse lest flere ganger. Dette var nyttig for å få innsikt i tekstenes globale mening – et helhetlig bilde av empirien (Finlay, 2011, s. 142). En nyttig innfallsvinkel her, var å spørre om hva det var i tekstene som fremsto som normalsituasjonen for informantene og hva som umiddelbart sto frem som det mest interessante (Tjora, 2012, s. 178). Siden hver gjennomlesning kan gi nye innsikter (Smith, 2007, s. 67), ble dette påbegynt straks

datainnsamlingen var ferdig. I tråd med Tjoas (2012) anbefaling om å arbeide abduktivt, fra data til teori, men også fra teori til data, ble transkripsjonene så lagt til side en periode for videre arbeid med det teoretiske rammeverket.

I samsvar med den ideografiske tilnærmingen til analysearbeidet, ble tekstene innledningsvis arbeidet med hver for seg (Smith, 2007, s. 67). Etter ny gjennomlesing ble det startet en prosess lignende fri tekstanalyse med løpende kommentering av assosiasjoner, innledende tolkninger og oppsummeringer. Dette er en del av IPA-tilnærmingen som anbefales av Smith (2007) og Finlay (2011), men ble her hovedsakelig gjort for å bli enda bedre kjent med empirien (Giorgi, 1994, s. 208). Neste steg i prosessen, etter Smith (2007) og Finlay (2011), ville nemlig vært å konvertere de innledende notatene til mer konsise fraser med siktemål om å fange det som ble funnet i den enkelte teksten (Smith, 2007, s. 68) og deretter søke etter sammenhenger mellom temaer som etter hvert kommer til syne og abstrahere og integrere disse (Finlay, 2011, s. 142).

Tjoras (2012, s. 176) anbefaling om å i første fasen av analysen arbeide så empirinært som mulig fremsto i møte en omfattende datamengde som mer formålstjenlig. Etter ovennevnte frie kommentering, ble derfor samme teksten som hadde vært gjenstand for fri tekstanalyse tekstnært kodet (Tjora, 2012, s. 179) ved hjelp av kodeprogrammet NVivo. Tekstnær koding er utelukkende utviklet fra data, ikke teori, hypoteser eller forskningsspørsmål og har som fokus å gjengi det informantene sa fremfor hva vedkommende snakket om (Tjora, 2012, s. 182). Ett eksempel på en slik kode, kan være «*det er lett å ytre seg fordi de andre er aksepterende*». Det ble videre, for å følge prinsippet om å møte dataen så fordomsfritt som mulig, funnet lettere å følge Tjoras forslag om å holde seg nært empirien og derfor tekstnært kode transkripsjon for transkripsjon fremfor å starte en oppadgående prosess i retning teori før neste tekst ble undersøkt.

Da alle transkripsjonene var ferdig kodet, startet arbeidet med å kategorisere disse med utgangspunkt i relevans for problemstillingen (Tjora, 2012). Dette ligner trinnet i IPA som dreier seg om å se etter mønstre på tvers av caser, men skiller seg ved å bli gjort med basis i tekstnære koder, ikke fremvoksende temaer. Anbefalingen om å abstrahere dataene noe før arbeidet med ny case (Smith, 2007, s. 68) påbegynnes kan forstås, for med 80 tekstnære

koder, var dette en tung og lang prosess. Samtidig genererte arbeidet, som både var krevende og preget av mye prøving og feiling, fruktbare innsikter og en dypere kjennskap til empirien. Dette bidro til å løfte analysen. Målet var å generere tre til seks temaer som «tar ut potensialet i empirien og svarer på forskningsspørsmålene» (Tjora, 2012, s. 186). Arbeidet med dette munnet ut i følgende kategorier: *selvsensur, kontroversielle meninger, innside/utside, konformitet, meningsdistribusjon og meningshierarki*.

Avslutningsvis opplyses det om at arbeidshypoteser, inntrykk og tolkninger løpende ble diskutert med veiledere, medstudenter og venner. Dette kan, sammen med den fenomenologiske reduksjon, bidra til en mer systematisk og selvkritisk tilnærming som styrker analysens pålitelighet og troverdighet (Giorgi, 1994, s. 201). Selv om dette var nyttig, kan tilbakemeldinger også gi en falsk trygghet i kraft av ukritisk aksept av forklaringsmodeller fra utenforstående som ikke sitter med samme helhetlige inntrykk av empiri og teori, eller en overdreven tro på de elementene som blir bekreftet. Tilbakemeldingene var derfor gjenstand for en like kritisk tilnærming som egne tolkninger av datamaterialet.

3.4 Metodiske refleksjoner

Samtlige intervjuer bar preg av en dualisme mellom å skape trygge situasjoner for informantene, og en aktiv forskerrolle som utfordret intervjupersonene. For ensidig fokus på én av disse dimensjonene kunne kompromittert intervjuene enten ved ukritisk aksept av informantenes utsagn og manglende utfordring, eller ved å redusere graden av rapport. En trygg intervjukontekst ble ikke prioritert bare for å maksimere informasjonsutbyttet, men også av hensyn til den asymmetriske maktrelasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42) mellom meg som voksen lektorstudent og informantene. Et kriterium for intervjuet, er nemlig at det også skal være en god opplevelse for personen som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Dette hensynet blir ekstra fremtredende i møte med personer som kan antas å befinne seg i en sårbar posisjon, både i kraft av intervjuets tema, men kanskje spesielt på grunn av deres alder (Hebert, 2001, s. 158). En empatisk og anerkjennende tilnærming, tidvis på bekostning av den kritiske og utfordrende, var derfor prioritert. Selv om dette kan ha redusert

kvaliteten på empirien veide hensynet til informantenes gode opplevelse og ve og vel tyngst. Inntrykket av undersøkelsens datagrunnlag er uansett at det er svært godt, med rike, spontane og spesifikke svar, kvalitetskriterier for intervjuet angitt av Kvale og Brinkmann (2015, s. 194), og informanter som gir inntrykk av å fortelle forholdsvis umaskert, eksempelvis med selvkritiske og -granskende uttalelser. Undersøkelsen kan dessuten, ved å skape oppmerksomhet og skaffe kunnskap om et viktig tema for informantene, bidra positivt for deres livssituasjon (s. 107).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 149), er det mulig å si interessante ting om samfunn eller sosiale prosesser selv med et lite utvalg. Dette kommer blant annet av narrativs og historiers potensial til å gi innsikt i et sosialt miljøes normer, verdier og ideal (Sandberg, 2010), samt forskerens mulighet til å gjøre grundige tolkninger og analyser av fenomenet. Avgjørende i dette tilfellet, er metodens pålitelighet. Eksempelvis misforståelser, at informantene sier det de tror intervjueren vil høre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 122), ikke er ærlige, eller at det trekkes slutninger på manglende grunnlag, kan representerer utfordringer. Jeg har derfor vært påpasselig med å aktivt lytte på flere nivåer, oppmerksom for ikke-kongruent kroppsspråk, stilt oppfølgingsspørsmål for å be om avklaringer i de tilfellene det har vært behov for det, og fortløpende sjekket tolkninger med informantene.

Undersøkelsen har en forholdsvis stor N, den metodiske tilnærmingen tatt i betraktning, og henter empiri fra to ulike miljø som utfyller og nyanserer, istedenfor å motsi, hverandre. Dette bør gi grunnlag for en antakelse om at funnene som presenteres nedenfor også kan gjelde andre kontekster og for andre personer enn de studien tar utgangspunkt i. Når funnene bekrefter allerede eksisterende teori, hypoteser og forskning, burde en slik antakelse styrkes. Så må det likevel sies at forskningsdesignet ikke gir grunnlag for å trekke sikre slutninger om andre miljø eller personer enn de avhandlingen tar utgangspunkt i – selv om dette heller ikke har vært hensikten. Hensikten har vært å belyse fenomenet selvsensur, og dette gjør datamaterialet godt og konsistent. Det kan derfor være gode grunner til å tro at konklusjonene i oppgaven også kan være gjenkjennbare i andre, norske skolekontekster.

4 Presentasjon av skoler og informanter

Av hensyn til tekstens struktur, vil funnene først presenteres isolert. Presentasjonen vil ikke være uttømmende, men forhåpentligvis bidra til å formidle et inntrykk av informantene, hvordan de oppfatter klassenes ytringsklima og hvordan dette påvirker dem.

4.1 Oslo Vest

Begge informantene intervjuet på Oslo vest, Eva og Sigrid, identifiserer seg med Fremskrittspartiet og oppgir innvandringspolitikken som viktigste grunn for dette. Begge stemte også på Fremskrittspartiet under skolevalget 2017. Ifølge egne utsagn, er Eva og Sigrid de eneste i klassen med disse meningene. Resten av elevene orienterer seg mot Høyre og Arbeiderpartiet. Meningene deres, forteller de, blir vurdert som mindre moralske og gode av et samlet klasseflertall som har liten respekt for deres politiske oppfatning. De mener derfor at de befinner seg i opposisjon til resten av klassen og at de får mange imot seg og mye «hat» hvis de ytrer meningene sine. De forteller også at det til vanlig er forholdsvis lite diskusjoner i klassen og at læreren stopper dem om de blir for opphetede.

Sigrid

På grunn av antallet meningsmotstandere i klassen, ytrer Sigrid bare meningene sine hvis hun blir spurt: *«men jeg tar på en måte ikke del i den diskusjonen, fordi. Jeg vet at det er ikke så veldig mange i klassen på en måte som støtter Frp uansett»*. Hun svarer videre, enten som svar på nye spørsmål, eller på eget initiativ, at hun *«ikke orker å legge opp til en diskusjon som hun selv må delta i»* og beskriver seg selv som en tilskuer, ikke deltaker i klassediskusjonene. Hun mener at resten av klassen synes det er *«galt å stemme Frp»*, at meningene til henne og Eva er *«mindre moralske enn deres»* og at *«det selvfølgelig hadde vært lettere om jeg stemte sånn som de»*. Som en kommentar til en situasjon den andre

informanten, Eva, opplevde, som Sigrid selv forteller om i intervjuet, sier hun at: *«det viser bare at det (å sympatisere med Fremskrittspartiet) ikke blir helt respektert da»*.

På gjentatte, både direkte og indirekte, spørsmål, svarer Sigrid at hun ikke har opplevd sosiale sanksjoner på grunn av ytringene eller meningene sine, ei heller at dette er en bekymring. Hun synes det kan være slitsomt å ha mange imot seg, men opplever hverken at meningene hennes er et problem, eller det er fare for mobbing eller utfrysning på grunn av hennes politiske orientering. Samtidig, medgir hun, på spørsmål om hun er bekymret for å oppleve noe av det samme som Eva, som omtales i neste avsnitt, at dette kunne forholdt seg annerledes hvis hun ytret seg oftere: *«det er nok også fordi at jeg ikke ofte sier det høyt. Uten å bli spurt»* og *«men hadde det vært en som er supersosial og tar mye plass, så hadde det blitt litt annerledes»*.

Eva

Sigrid uttaler at *«jeg har ytringsfrihet, jeg får lov til å si akkurat som jeg vil og mene akkurat hva jeg vil»*, og akkurat det å ytre meningen si, er noe som også opptar Eva: *«Jeg er sånn at jeg sier det jeg mener. Og om jeg får hate for det er det greit, mens. Det er liksom. Jeg føler. Jeg er litt tøff på den fronten da at jeg faktisk sier hva jeg mener»*. I motsetning til det Sigrid sier, kan Eva fortelle at hun er mer aktiv i sine ytringer og deltar med høyere frekvens, og på eget initiativ, i politiske debatter. Dette vedkjenner hun at tidvis kan være tøft og at hun får eksplisitte og implisitte reaksjoner fra de andre i klassen på meningsytringene sine. I forbindelse med dette, forteller hun om to opplevelser som fulgte i kjølevannet av at hun henholdsvis deltok i en klassedebatt og etter at hun tilkjennega politisk orientering i samtale med en gruppe medelever etter skolevalget. I første situasjon, hadde meningsmotstandere oppsøkt henne på gangen etter en klassedebatt som læreren, på grunn av stigende temperatur, til slutt hadde stoppet, innledet en ny, opphetet debatt og blant annet kalt henne *«rasist»*. I den andre situasjonen, spurte en gruppe elever Eva hva hun hadde stemt under skolevalget, og da hun svarte at hun hadde stemt på Fremskrittspartiet, forteller Eva at elevene som utgjorde gruppa kalte henne for en *«jævla rasist»* og sa *«vi går unna henne, vi kan ikke være i nærheten av rasister»*. Disse to eksemplene, sier Eva er illustrerende for idrettsklassene, *«det er veldig vanlig at sånt skjer»*, før hun følger opp med å fortelle at slike hendelser gjerne

oppstår når læreren ikke er tilstede: «*det er jo med en gang læreren forsvinner, så kommer det jo frem ting som kanskje ikke er helt hyggelig*».

4.2 Oslo Sentrum

Alle informantene i Oslo sentrum, Erlend, Ingrid, Jan Ove, Magne og Ole, beskriver, med enda sterkere modalitet enn Eva og Sigrid en klart definert flertallsmening i klassen: «*alle de andre elevene mener det samme*», «*ingen sier noe utenom det vanlige*», «*klassen er veldig politisk korrekt*» og «*alle stemmer enten Høyre eller Venstre*». De er også selv, med unntak av Ingrid som ikke vil identifisere seg med et spesielt parti, politisk orientert mot sentrum-høyre. I likhet med Oslo Vest, forteller informantene at de har få diskusjoner i klassen og at de befinner seg i et miljø med lite politisk engasjement.

Erlend

Erlend kan fortelle om to meninger han har valgt å holde for seg selv, fordi han ikke ønsker å «*provosere andre*» og er redd for konsekvensene hvis han ytrer dem: at han er kritisk til Islam og at han er kritisk til deler av samfunns- og klassesdiskursen om likestilling. Disse meningene holder han for seg selv ikke på grunn av tidligere negative erfaringer, men grunnet en frykt for sosiale sanksjoner som eksempelvis latterliggjøring, personangrep, eksklusjon og stemping som henholdsvis rasist og mannssjåvinist. Dette kommer, ifølge han selv, av at «*alle plasserer seg veldig likt på alle meninger*» og «*prøver å sikte seg inn mot det som er mest vanlig, den vanlige meningen*». Dette sier han har å gjøre med at det er tryggere å operere innenfor det resten av klassen antas å mene, enn utenfor: «*ja, jeg mener at. Det blir mye lettere å bare holde seg innenfor den (flertallsmeningen)*». På spørsmål om han hva han i en tenkt situasjon ville valgt av å late som han var enig med flertallet i klasse eller å ytre sin egentlige mening, svarer han at han ville sagt seg enig med flertallet i klassen.

Ole

Ole oppgir, hvis han må, Venstre som partipreferanse. Dette på grunn av partiets liberale ideologi. Han synes «*debatt er kjempegøy*» og sier han ikke har noen problemer med å ytre meningen sine i klassen, selv om «*det kan gå utover karakteren*». Sistnevnte fordi han, etter eget utsagn, også har noen ekstreme meninger tilknyttet innvandring og Islam, samt en fascinasjon for høyrepopulistisk tankegods, høyrepopulistiske partier og en aversjon mot det etablerte og politisk korrekte. Han sier han «*alltid har vært sikker på å si egne meninger*», at han «*elsker å provosere*» og at han er en «*veldig ugem person å argumentere mot*» fordi han er god «*til å bruke hersketeknikker og få det andre sier til å høres dumt ut*». Ole mener det er en klart definert flertallsmening i klassen som gir lite rom for andre ytringer enn de som sympatiserer med synspunktene til Høyre og Venstre. Især meninger som divergerer mot spesielt ytre høyre, men også ytre venstre: «*sære og ekstremistiske (les: ekstreme og radikale) meninger fjernes fra debatten. Folk vil ikke snakke om dem*». Dette mener han er synd, da det «*fjerner demokratiet i samfunnet*» og at det er «*viktig for å få en best mulig debatt at også de ekstreme (les: ekstreme og radikale) sidene får si sine ord*». Ole nekter å tro at «*alle i klassen mener det samme*» og er «*overbevist om at det er flere i klassen som ikke tør å si det de faktisk mener*». Dette fordi han tror at hvis det hadde blitt ytret noe utenfor klassekonsensus, så hadde personen opplevd personangrep, latterliggjøring og stempling.

Magne

På mange områder er Magnes politiske meninger sammenfallende med det også han beskriver som en tydelig klassekonsensus omkring sentrum-høyresynspunkter. Det er dog to synspunkter Magne har valgt å ikke dele med klassen. Det første, som han ikke deler før han har forsikret seg om sin absolutte anonymitet, dette etter å ha blitt forsikret om det samme i intervjuets innledning, er at han støtter Israels' eksistens og beliggenhet. Han sier at for han, som er av jødisk slekt, så representerer «*Israel en stat som liksom alltid kommer til å ha en åpen dør for meg, og som jeg vet er en sånn trygghet da, etter alt som har skjedd med mindre forfedre*». Grunnen til at Magne har valgt å avstå fra å ytre dette synspunktet, er todelt. For det første, har han tidligere, på ungdomsskolen, opplevd mobbing på grunn av sin jødiske avstamning og eksempelvis blitt kalt «*barnemorder*». For det andre, er han redd for sosiale sanksjoner fra medelever som han antar kommer til å gå kraftig imot han. Magne forteller

blant annet at «*jeg kan ikke fortelle hva jeg mener om det føler jeg*» og «*jeg tenker at hvis jeg for eksempel står opp for Israel, så kan jeg bli kalt rasist. Jeg kan bli ledd av. Jeg kan bli tatt useriøst. Sånne ting er jeg litt redd for*». Det andre synspunktet Magne ikke vil tilkjenne, er at han støtter fraværsgrensen. Dette kommer av at han ikke tror noen andre i klassen deler dette synspunktet og fordi han tror han vil «*bli ledd av og tatt useriøst*». Han sier også at «*her har jeg egentlig ikke diskutert fraværsgrensen, fordi her vet jeg at det er enda større, er det lov å si hat til fraværsgrensen*» og at han frykter å «*stå der alene*». Denne opplevelsen styrkes av at han tror at også læreren, som han tror stemmer Rødt, vil være imot og at han ikke ønsker å stå «*helt alene mot læreren og alle elevene i klassen*». Om en slik, hypotetisk, situasjon, sier Magne at «*den følelsen, den er ubehagelig*». I likhet med Erlend, svarer Magne at han i en situasjon der det sto mellom å si seg enig med klasseflertallet i en politisk diskusjon, eller å ytre sin faktiske mening, ville valgt å si seg enig med det resten av klassen mener.

Ingrid

Ingrid, som ikke har noe fast parti hun sympatiserer med og er mest opptatt av at partiene burde samarbeide på tvers for å finne løsninger til det beste for alle, også mindretallet, forteller at hun føler seg «*bekvem*» og synes «*det er kjempelett å snakke om mine meninger, også i klassen er vi veldig sånn aksepterende mot hverandre liksom*». Om de andre elevene, sier hun at «*hvis noen er imot (en meningsytring), så er det ikke sånn at vi sier noe stygt tilbake, men vi argumenterer faglig*». Hun forteller at hun ikke har noen politiske oppfatninger som hun opplever som ugreie eller som bryter med det resten av klassen mener.

Jan Ove

I likhet med Ingrid, forteller Jan Ove at han ikke har noen oppfatninger som han opplever som ugreie å ha, eller som bryter med det resten av elevene mener. Også i likhet med Ingrid, opplever Jan Ove klassens ytringsklima som godt, og sier blant annet: «*jeg føler egentlig det er ganske bra på en måte bra miljø, du kan liksom si hva du vil uten at du får en rett i fleisen tilbake liksom*». Senere i intervjuet, på spørsmål om det er noen meninger han ikke tror er trygge, svarer han at «*det kan jo være at liksom, hva skal jeg si a, hvis man er sånn virkelig*

sånn utenfor da, ganske sær, for eksempel si at du stemmer Rødt da». På spørsmål om han tror en Rødt-sympatiserende elev ville følt seg like trygg i klassen som resten, svarer Jan Ove at eleven kanskje ville følt seg litt utenfor under valgkampen som var, men at dette fort hadde blitt glemt, at alle ikke kan være alt og *«man må få lov til å ha sine egne meninger»*. På et hypotetisk spørsmål om han ville følt seg bekvem med å argumentere for fraværsgrensen, som han egentlig er imot, i klassen svarer han, *«kanskje ikke foran hele klassen»* og at *«det kunne kanskje gått i mindre grupper»*. Dette fordi Jan Ove sier at det er vanskelig å argumentere mot mange av gangen, ikke fordi han ville vært bekymret for personangrep og usakligheter.

4.3 Oppsummering

Gjennomgangen av informantenes utsagn ovenfor viser at for et flertall av elevene, er det antatte eller reelle sosiale kostnader forbundet med det å ytre seg politisk i klassen. Kostnader som gjør at de fleste av dem avstår fra å ytre meninger som de tror kan provosere de andre elevene og/eller læreren. Legges tidligere nevnte definisjon av selvsensur til grunn, å holde tilbake ens egentlige mening fra et publikum som antas å være uenig, er dette tydelige eksempler. Med Eva i Oslo Vest, og Sigrids observasjon av hennes opplevelser, som eneste unntak, begrunnes informantenes selvsensur med en antakelse om at de står i fare for å møte sosiale sanksjoner dersom de ytrer sine faktiske meninger, og ikke med tidligere hendelser.

Det kan for ordens skyld opplyses om at det i samtlige intervju er trukket skarpe skiller mellom hatefulle eller ekstreme meningsytringer, og radikale samt mer eller mindre moderate ytringer. Av datamaterialet fremgår det at elevenes selvsensur gjelder sistnevnte, altså ytringer som hverken er hatefulle eller ekstreme, men mer eller mindre radikale og moderate ytringer som på ulike måter bryter med det informantene oppfatter som en sterk klassekonformitet. Det å støtte fraværsgrensen, sympatisere med Israel eller ha en politisk orientering mot partier på ytre høyre- eller ytre venstreside, eksempelvis Fremskrittspartiet, Rødt eller Sosialistisk Venstreparti kan figurere som eksempler på meninger som informantene ville avstått fra å ytre. Det er altså ikke ekstreme ytringer elevene frykter kan føre til sosiale sanksjoner, men det som fremstår som ganske alminnelige posisjoner i norsk samfunnsliv.

5 Analyse

Ett av hovedtrekkene i dataen presentert i kapittel 4, er at elevene, grunnet sosiale forhold, i varierende grad unnlater å ytre seg. Og hvis de først ytrer seg, er det på tross av og ikke på grunn av de sosiale forholdene. En annen måte å omtale dette på, er som en praktisk begrensning av ytringsfriheten. Som Midtbøen, Steen-Johnsen og Thorbjørnsrud (2017, s. 19) skriver, er det juridiske rammeverket forutsettende, men ikke tilstrekkelig, for å sikre reell ytringsfrihet. Dette er også Stray (2012, s. 25) og Ødegård (2012, s. 40) inne på når de omtaler sosiale og økonomiske forhold som både potensielle muliggjørere, men også som hindre, for praktisk bruk av ytringsfriheten og aktiv utøvelse av medborgerskapet.

Undersøkelsens data vil først undersøkes i lys av Noelle-Neumanns (1974) teori om taushetsspiraler. Denne teorien er muligens mer deskriptiv og prediktiv enn den er forklarende. Empirien undersøkes derfor videre med et kritisk perspektiv på demokratiet, inspirert av blant annet Mouffe (2015), Young (1990) og Iversen (2014), og deretter med ett som tar utgangspunkt i grenser og grensarbeid, etter blant annet Lamont og Molnár (2002). Dette gjøres i et forsøk på å si noe mer substansielt om hvordan de sosiale mekanismene som får individer til å avstå fra å ytre seg opererer. Avslutningsvis, ses dette i sammenheng med mer generell teori, blant annet basert på Goffman (1967), om normer og selvframstilling.

I denne sammenheng bør det understrekes at flere av de teoretiske poengene, især teorien om grenser og kritikken rettet mot synet på konsensus som et mål, kan relateres til hverandre. Når kapittelet likevel er strukturert etter hvilke teoretiske poeng som er i fokus, er dette gjort i håp om at det vil bidra til en bedre struktur som øker leservennligheten. Å utforske undersøkelsens empiri gjennom én linse av gangen gjør det dessuten mulig å kommentere funnene mer utførlig og nyansert. Overordnet er hensikten å formidle et helhetlig bilde fundert i en forståelse av fenomenet som for hvert delkapittel blir gradvis dypere og dypere.

5.1 Taushetsspiraler

Hovedinntrykket som formidles av informantene korresponderer godt med et av Noelle-Neumans (Noelle-Neumann, 1974, s. 43) hovedpoeng i teorien om taushetsspiraler, hvilket er at mennesker i mange tilfeller verdsetter sosial integrasjon, og frykter isolasjon, mer enn å fremme sine faktiske meninger. Utsagn som «*jeg er redd for å bli ledd av*» og «*jeg tror jeg vil bli konfrontert av veldig mange og at det fort kan gå på personangrep*», begrunnelser fra henholdsvis Magne og Erlend for hvorfor de avstår fra å ytre seg, illustrerer dette poenget godt. Også Eva, som etter egne utsagn er veldig opptatt av å ytre sine egne meninger og ikke bryr seg om reaksjoner fra andre medelever, sier at hun svarte «*jeg trokke vi skal ta det her* (les: klassen), *jeg vet godt at mange blir provosert av det jeg kan si*» på spørsmål fra samfunnsfaglæreren om ikke hun kunne fortelle om hva hun mener om innvandring.

Hvordan frykten for sosiale sanksjoner som latterliggjøring, stempling og personangrep kan virke lammende i en konkret ytringssituasjon, kommer kanskje aller tydeligst frem i en sekvens av intervjuet med Magne der følgende ordveksling finner sted:

Jeg hørte en diskusjon læreren hadde med en annen elev som også mente at Israel var en apartheid-stat da. Så jeg tenker at hvis jeg for eksempel står og står opp for Israel så kan jeg bli kalt rasist, jeg kan bli ledd av.

Mhm.

Jeg kan bli tatt useriøst.

Mhm.

Sånne ting er jeg litt redd for.

Som nevnt i *4 Presentasjon av skoler og informanter*, ønsket Magne å garantere sin fullstendige anonymitet enda en gang før han delte at han er av jødisk opprinnelse og støtter Israels eksistens. Magnes usikkerhet og forsiktige tilnærming er vanskelig å formidle via

tekst, men det var tydelig at gjenkjennelse, med de konsekvensene han var redd det kunne få, var en reell bekymring for han. Verdenshistorien tatt i betraktning, i tillegg til at dette er et tema som direkte relaterer til Magnes identitet og selvforståelse, er dette et mer sårbart tema enn å for eksempel flagge støtte til fraværsgrensen eller å være kritisk til Islam og/eller innvandring. Det er derfor tvilsomt hvorvidt dette kan sies å være symptomatisk for klassens ytringsklima, men intervjusekvensen kan likevel tjene som et eksempel på Noelle-Neumanns (1974) påstand om at det å unngå latterliggjøring, kritikk og potensiell isolasjon for mange er viktigere enn å ytre meningene sine.

Det å framstå positivt for andre og imøtekomme forventinger de har til oss, er en av de sterkeste motivasjonene vi har (Iversen, 2014, s. 54). Sosiale grupper, eksempelvis en vennegjeng, holder sammen på grunn av delte normer, sammenfallende interesser og gjensidig glede eller nytte over å engasjere seg i felles aktiviteter (Schieffloe, 2011, s. 339). En annen måte å omtale dette på, er at det er opplevelsen av noe felles, det være seg meninger, klesstil, religion eller posisjon i samfunnet, som i stor grad konstituerer en gruppe (Iversen, 2014). Ved å gå imot dette, settes opplevelsen av det delte i spill og individet risikerer, og har god grunn til å frykte, sosiale sanksjoner (Karayiannis & Hatzis, 2012, s. 624). Evas tidligere omtale opplevelser kan fungere som en legemliggjøring av frykten for dette, mens Erlend som svarer «*ja, det er det man er redd for*» når han får høre en, for å eliminere eventuell tvil: særdeles anonymisert, gjenfortelling av Evas opplevelser på Oslo Vest, figurerer som eksempler på hvordan frykten for sosiale sanksjoner kan hemme villigheten til å ytre seg.

At Ingrid beskriver klassens ytringsklima som «*aksepterende*», synes det er «*kjempelett å snakke om mine meninger*» og forteller videre at de andre elevene «*argumenter faglig*», eller at Jan Ove sier at han «*føler seg trygg*», er også i tråd med, en noe modifisert versjon av, taushetsspiralteorien. Etter gjentatte både direkte og indirekte spørsmål om deres holdninger og meninger, kommer det nemlig ikke fram en eneste mening som divergerer fra det samtlige av informantene, Jan Ove og Ingrid inkludert, beskriver som konsensus i klassen. Jan Ove og Ingrid tilhører majoriteten og har, slik, Noelle-Neumann (1974) predikerer, ingen kvaler med å ytre meningene sine. Opprinnelig tok Noelle-Neumann (1974) utgangspunkt i de subjektive oppfatningene om hva som var majoritets- og minoritetsposisjonen på makronivå i samfunnet

og ikke innad i et sosialt miljø, men det er gode grunner, både teoretiske og i datamaterialet, til å anta at oppfattet rådende mening i det sosiale miljøet informantene befinner seg i er minst like viktig for deres ytringsvillighet som hva den er på nasjonalt nivå. Dette kommenteres mer utførlig senere i delkapittelet. Med en blågrønn regjering, er uansett ikke sentrum-høyremeningene langt unna majoritetsposisjonen i det norske samfunnet.

Ole og Eva kan sies å tilhøre en slags avantgarde (Noelle-Neumann, 1974), som, etter egne utsagn fremmer meningene sine uavhengig av sannsynligheten for å lykkes med dem eller møte sosiale sanksjoner. Også dette har sine røtter i tidligere omtalte Asch-eksperiment (1951), der det ble observert at majoriteten av deltakerne tilpasset seg det konforme, men også at det var noen som gikk imot flertallet og ga uttrykk for det de mente var rett. Det å forsvare upopulære standpunkt, er forbeholdt de få – de få som tør å skape forandring ved å utfordre konsensus og tradisjon (Thorbjørnsrud, 2017, s. 262). At enkelte i møte med normer for oppførsel, meninger eller holdninger viser ikke-konformitet, eventuelt motkonformitet, er dessuten replisert i flere studier, blant annet Hornsey, Majkut, Terry og McKimmie (2003).

Navnet på teorien til Noelle-Neumann (1974), relaterer til prosessen som ytringsvegring hos de som opplever å tilhøre en minoritetsposisjon danner grunnlag for. Når Sigrid, Magne, Erlend og, under gitte forutsetninger, Jan Ove på grunn av en antatt motstand og risiko unnlater å ytre seg, bidrar dette til at perspektivene deres blir marginalisert. Dette påvirker vurderingene andre sosiale agenter i miljøet gjør i sine indre drøftinger vedrørende hvorvidt de skal ytre seg eller ikke, og kan eksempelvis illustreres gjennom følgende utsagn fra Erlend: *«fordi. Når ingen sier det (les: kommer med meningsytringer som divergerer fra oppfattet, rådende mening), så er det veldig hardt å på en måte være den første»*. Det at, etter Erlends utsagn, ingen andre har ytret avvikende meninger, reduserer hans villighet til å selv gjøre det. For, som Harrison (1940, s. 373) skriver, er ikke offentlig mening hva folk mener, men det folk er villig til å innrømme offentlig at de mener. Dette fører til såkalte taushetsspiraler, en selvforsterkende prosess der enkelte aktører, posisjoner eller perspektiver over tid marginaliseres og, slutt, står i fare for å utelates helt fra ordskiftet, enten i klasserommet, eller i det offentlige rom. Dette synes å være tilfellet spesielt på Oslo Sentrum, der det ifølge informantene overhodet ikke ytres meninger utenfor det som oppfattes som flertallets mening,

og delvis på Oslo Vest der Evas ytringer, ifølge henne selv og Sigrid, langt på vei er de eneste som utfordrer resten av klassens meninger.

Som nevnt tidligere, er det lite eller ingen forskning omhandlende hvordan mekanismene i taushetsspiralteorien opererer i relasjon til oppfattet rådende mening i et gitt sosialt miljø. Opprinnelig tok Noelle-Neumann (1974) utgangspunkt i et individs subjektive oppfatninger av hva som var majoritets- og minoritetsposisjonen på makronivå i samfunnet. Det meste av forskningen siden har dreid seg om denne vurderingens effekt på villigheten til å ytre egne meninger (Matthes et al., 2018). Funnene presentert ovenfor antyder at det i konteksten som er tema for oppgaven også er viktig for informantene hva de oppfatter er flertallsmeningen i det sosiale miljøet, klassen, de opererer i. Fraværsgrensen for eksempel, en ordning som flere av informantene på Oslo sentrum sier hele klassen er imot, men som har støtte på nasjonalt (Stavrum, 2016) og parlamentarisk nivå, ville hverken Magnus eller Jan Ove argumentert for i klassen. En mulig begrunnelse for at rådende mening i det sosiale miljøet prosjektets informanter befinner seg i fremstår som viktigere enn det litteraturen om taushetsspiraler antyder, kan være at behovet for sosial integrasjon, identitet og tilhørighet fremstår som enda viktigere for ungdom som befinner seg i en liminalfase mellom barndom og voksenliv (Ødegård, 2012), har mindre faste identitetsstrukturer (Hebert, 2001, s. 158) og derfor i enda større grad ser til andre for å definere hvem de selv er (Iversen, 2014, s. 15).

Funnene presentert ovenfor kan kanskje videre forklares ved hjelp av Matthes, Knoll og Sikorskis (2018) metaanalyse, som fant at stilningsmekanismene beskrevet i teorien om taushetsspiraler opererer med sterkest effekt i nærrere relasjoner. Et annet funn i samme studie (s. 25), er at potensialet for selvsensur vokser i takt med hvor påtrengende, relevant for folks liv, en sak er. Andre studier har dessuten vist at tilbøyeligheten for selvsensur har en moralsk komponent. Siden alle sakene de undersøkte omhandlet moralske spørsmål klarte ikke Matthes, Knoll og Sikorski (2018, s. 23) å bevise denne hypotesen, men dette er likevel en sentral antakelse i studien deres. Dess viktigere relasjonene til de i det aktuelle sosiale miljøet oppfattes, dess mer relevant for disses liv en sak er og dess større den moralske komponenten er, dess større er med andre ord risikoen for selvsensur. Dette korresponderer godt med datamaterialet som er samlet inn i et miljø der elevene etter hvert kommer til å knytte tettere

relasjoner som de må forholde seg til i minst to og et halvt år. Sakene omtalt av informantene er dessuten enten påtrengende, eksempelvis fraværsgrensen, eller av moralsk karakter, innvandring og integrering.

Studiens første, tentative konklusjon blir derfor at selvsensur kan initiere taushetsspiraler som kan ende med marginalisering eller utradering av enkelte meninger og posisjoner. Miljøet og livsfasen informantene befinner seg i gjør dem ekstra utsatt for selvsensur, og denne risikoen øker i takt med sakens moralske karakter og grad av relevans for deres eget liv.

5.2 Kritisk demokratiteori

To av hovedpoengene i den kritiske demokratiteorien presentert i 2.1 er at den vitenskapelige, upartiske og rasjonelle måten å diskutere på kan virke ekskluderende og lite engasjerende, samt konsensusens følger for demokratisk samhandling, inkludering og polarisering. Alle disse elementene er til stede i det deliberative samtaleidealet, men flere av dem er til stede også i andre former for diskusjon. Å referere til samfunnsnytte fremfor egennytte i argumentasjonen er for eksempel en vel etablert norm i de fleste former for debatt, også i skolen, uavhengig av om samtalen er å betegne som deliberativ eller ikke. Det samme kan sies om forventingene til rasjonell og vitenskapelig språkføring og argumentasjon. I datamaterialet forteller informantene både om situasjoner som kan minne om deliberative samtaler, men også om situasjoner som bærer preg av forventinger til upartiskhet og en rasjonell og vitenskapelig tilnærming, uten at det er noe uttalt mål om konsensus eller fokus på symmetriske relasjoner. Av denne grunn vil begrepene «deliberativ samtale» og «vitenskapelig-rasjonelt samtaleformat» i dette kapitlet, og fremover, benyttes om hverandre, avhengig av hvilke situasjoner det dreier seg om.

Fremfor å prioritere innbyrdes forskjeller og nyanser mellom ulike demokratiteorikritikere, struktureres delkapitlet isteden etter punktene «diskusjonsform» og «konsensus». Dette gir en klarere analyse og bidrar til å bedre få frem poengene. Konsensus som fenomen vil både i dette og senere delkapitler vies mye oppmerksomhet, uten at det i hver situasjon er tale om

konsensus som resultat av deliberative prosesser. De kritiske perspektivene fremstår nemlig uansett som relevante.

5.2.1 Diskusjonsform

Felles for samtlige informanter, på begge skolene, var en beskrivelse av de andre elevene som politisk lite engasjerte og kompetente, illustrert blant annet gjennom dette utsagnet fra Eva: *«de er lite engasjert og de, jeg tror ikke de bryr seg så veldig mye»*, og følgende fra Erlend: *«jeg føler at det ikke er så veldig mange i den klassen her som er særlig politisk engasjert da. Eller har sterke meninger»*. Flertallet av informantene rapporterte videre om fraværet av, og etterlyste gjerne i sammenheng med dette mer av, politiske diskusjoner i samfunnsfagstimene.

Det vitenskapelig-rasjonelle samtaleformatet gir individer ulik tilgang til den politiske samtalen utfra deres sosiale og kulturelle kapital, og kan derfor ha en ekskluderende effekt for de som ikke innehar de nødvendige ferdighetene og kompetansene (McAvoy & Hess, 2013, s. 25). Utsagn omhandlende dette finnes det mindre av i datamaterialet, uten at det i denne sammenheng trenger å avskrive poengets relevans. For det første, er denne innsikten grundig og bredt forankret både i sosiologi (Schiefløe, 2011, s. 259) og samfunnsfagdidaktikk (McAvoy & Hess, 2013, s. 25; Sloam, 2014; Stray, 2012, s. 25).

Kommunikasjonskompetanse, eksempelvis evnen til å argumentere rasjonelt og vitenskapelig, påvirker inntrykket et individ skaper og med det mulighetene det har til å bli hørt og oppnå innflytelse (Ødegård, 2012, s. 54). Og for det andre, er det å innrømme egen inkompetanse sjeldent formålstjenlig i et individs konstruksjon og presentasjon av ansikt (Goffman, 1967). Det ville derfor vært forståelig om dette var noe som ble underkommunisert i intervjuene.

Det er likevel flere utsagn i datamaterialet som direkte eller indirekte illustrerer kommunikasjonskompetansens relevans i klasserommet, eksempelvis følgende utsagn av Erlend: *«men fordi han er læreren vår, så tror jeg egentlig ikke noen vil diskutere imot han da. Fordi de vet at han kan ganske mye mer enn dem selv»*. Ved siden av å indirekte peke på en utfordring for læreren som ønsker å delta i klassediskusjoner (Solhaug, 2006, s. 240),

omtaler Erlend det vanskelige med å diskutere med noen som bedre behersker formatet for samtale. Oles uttalelse om at «*bare du høres smartere ut og bedre ut enn den du debatterer mot* (les: så vinner du diskusjonen)» kan fungere både som en måte å gjøre det implisitte i Erlends utsagn eksplisitt, men også som en påminnelse om at kommunikasjonskompetanse spiller en rolle for elevenes tilnærming til, og mulighet for gjennomslag i, politiske samtaler. Dette blir eksplisitt i Sigrids begrunnelse for hvorfor hun deltar lite i klassediskusjoner: «*jeg sitter der og lytter på diskusjonen, det synes jeg bare er kjempegøy, men jeg er ikke en sånn person som på en måte klarer å diskutere meg frem på en måte*». Tre informantuttalelser er muligens ikke nok til å trekke en slutning om at ujevn fordeling av deltakerdemokratiske ferdigheter er et omfattende problem i klassene som ble besøkt, men de kan uansett bidra til å illustrere poenget om den vitenskapelig-rasjonelle samtalen av natur kan ha et ekskluderende format.

Iversen (2014, s. 49) skriver at politisk debatt skal være om engasjerende tema, noe Enjolras (2017, s. 297) følger opp med å skrive at fravær av følelser, enkeltteksempler og retoriske grep kan bidra til å gjøre den politiske samtalen mindre levende og engasjerende, og derfor mindre fristende å delta i. Spesielt Ole fremhever hvor gøy han synes debatt er: «*jeg elsker å debattere og jeg synes det er kjempegøy å komme med upopulære meninger og se reaksjonene i klassen da*». I to andre sekvenser av intervjuet, sier han at «*jeg er veldig god til å få flestparten av de som hører på til å være enige med meg. Jeg er veldig god til å bruke hersketeknikker, jeg synes det er gøy*» og «*jeg synes alltid det er gøy å høre på folk med ekstreme meninger, uansett om det er til venstre eller høyre*». I en tredje, forteller han om en situasjon på ungdomsskolen der han fikk en meningsmotstander til å bli «*rød og sint*», og at det var kjempegøy. Selv om det å bruke hersketeknikker eller å få andre til å miste besinnelsen neppe bør være noe mål, understreker Oles uttalelser Iversens og Enjolras' poeng om at meningsbrytning kan være både underholdende og engasjerende. For å, igjen, uttrykke det med Ole sine ord: «*hvis det skal være veldig politisk korrekt og saklig, så blir debatten plutselig mye mer kjedelig enn den kan bli*». Hva som kan være konsekvensen av lite engasjerende diskusjoner kan eksempelvis observeres i intervjuet med Erlend, som svarer bekreftende på spørsmål om grunnen til at han ikke «*alltid følger helt med*» er fordi han ikke gidder.

Om elevene deltar lite i politisk aktivitet i klasserommet fordi de føler at de mangler kompetansen til dette, om det kommer av manglende interesse, eller lærerens manglende prioritering, gir ikke datamaterialet entydige svar på. Som vist i de foregående avsnittene, oppgir elevene forskjellige grunner. Med basis i eksisterende litteratur på området, samt informantenes egne uttalelser, er det dog gode grunner til å tro at formkravene som tradisjonelt stilles til ytringer i debatt kan bidra til å heve terskelen for deltakelse, ved både å stille krav ikke alle kan innfri, men også ved å gjøre det mindre morsomt å delta.

I denne sammenheng er det viktig å understreke at dette ikke må leses som en formaning om endring av praksis eksempelvis i retning mer ekspressivitet eller lemping på kravene om belegg som normalt stilles til påstander, og ei heller som en kritikk av lærernes praksis. Førstnevnte er en lengre diskusjon som blant annet inkluderer hvilket samfunn og hvilke forventninger som møter elevene etter endt skolegang og omtales mer utførlig i 6 *Implikasjoner av funn*. Videre er det ikke grunnlag hverken i datamaterialet eller i frie observasjoner gjort gjennom deltakelse og opphold i klassene til å rette noen form for kritikk mot lærerne. Dette ville uansett vært urimelig, tatt i betraktning at datainnsamlingen ble foretatt under fem måneder etter at mange av elevene møtte hverandre, og lærerne, for første gang. Hensikten i dette delkapittelet har vært å illustrere to av kritikkene som rettes mot det vitenskapelig-rasjonelle samtaleidealet, uten at det i denne sammenheng bør leses noe mer ut av det enn nettopp det.

5.2.2 Konsensus

I en sekvens av intervjuet med Erlend som handler om hans manglende villighet til å ytre sine moderat islamkritiske og likestillingsdiskurskritiske meninger i klassen, finner følgende ordveksling sted:

Har du noen eksempler på at det har oppstått, enten på egne vegne, eller andre elever, hva skal jeg si, ugreie situasjoner i en debatt?

Ehm. Jeg har ingen konkrete eksempler som jeg husker akkurat nå.

Nei. Så det går mer på en følelse på en måte da?

Ja. Altså, min totale oppfatning av hvordan samfunnsfagtimene fungerer da.

Med *totale oppfatning*, peker Erlend på det han oppfatter som konsensus om en liberal tilnærming til innvandring og en positiv innstilling til samfunnets likestillingsdiskurs blant elevene, med lite rom for motstridende synspunkt. Utsagn som forteller om en tydelig definert klassekonsensus går igjen hos samtlige informanter, på begge skolene. Enten som en deskriptiv påstand om at resten av elevene mener mer eller mindre det samme, eller som en begrunnelse for selvsensur. Sistnevnte kommer for eksempel til syne hos Magne som, grunnet klassens «*hat til fraværsgrensen*» ikke tør å ytre seg til fordel for den. På direkte spørsmål om de i en tenkt situasjon i møte med et flertall ville ytret en divergerende mening, svarer både Erlend og Magne «*nei*», mens Ole mener at dette er noe han tror de færreste elevene i klassen ville gjort.

Ifølge Mouffe (2015) er en situasjon der alle er enige ikke et tegn på reell konsensus, men heller et hint om at deler av befolkningen ikke kan eller vil ta del i demokratiske prosesser. På Oslo Sentrum selvsensurerer Erlend Islam- og likestillingsdiskurskritiske meninger, mens Magne ikke vil flagge sin støtte hverken til fraværsgrensen eller Israel. I disse tilfellene dreier det seg ikke om reell konsensus, men isteden om at informantene ikke ønsker å ta del i ordskiftet med det som må kunne betegnes som forholdsvis ordinære synspunkt. Å utfordre en flertallsmening kan i seg selv oppleves vanskelig, hvilket for øvrig berøres av Magne og Jan Ove som sier at de ville vært mer komfortable med å argumentere for en minoritetsposisjon i gruppe fremfor helklasse, men det kan også bidra til å sette et individs etos, gode rykte, i spill.

Habermas' kommunikative rasjonalitet (Habermas, 1995, s. 31), antyder at straks alle fakta er på bordet, bør rasjonelle aktører upåvirket av egne interesser være i stand til å enes om en beslutning. En implikasjon av et slikt syn på den politiske samtalen kan være, og dette er ett av hovedpoengene til Young (1990) og Mouffe (2015), at de som *ikke* slutter opp under en tilsynelatende rasjonelt og objektivt fundert flertallsmening da ei heller er å betrakte som rasjonelle og upartiske. Isteden risikerer de å posisjoneres som umoralske, irrasjonelle og/eller

egoistiske (Young, 1990, s. 163). Ett eksempel på dette, kan være begrunnelsen Erlend oppgir for hvorfor han ikke ønsker å dele sine kritiske tanker om likestillingsdiskursen: «*da kan du bli møtt med ganske mye motstand, fordi, ja, da kan du liksom bli kalt en mannssjåvinist. Og selv om ikke du blir kalt det, kan det hende at folk tenker at du er det*». Erlend er, etter egne utsagn, langt fra er å betrakte som en mannssjåvinist, men han er bekymret for at likestillingsdiskursen har beveget seg i en slik retning at den nå står i fare for å marginalisere menn og bagatellisere deres problemer.

Slike kategoriseringer kan bidra til å etablere et «vi» og et «de» basert på hvem som har de gode meningene og verdiene – og de som ikke har det (Iversen, 2014, s. 153; Thorbjørnsrud, 2017, s. 260). Rett og galt, og moralsk og umoralsk knyttes til identitet. Med utgangspunkt i Alexanders (2006) teori om dikotome verdier av rett og galt og god og slem, er det å bli assosiert med de gode verdiene i samfunnet, blant annet moralitet, rasjonalitet og toleranse, legitimerende og verdsliggjørende, mens det å bli forbundet med deres antiteser kan føre til at den moralske integriteten og rasjonaliteten til en aktør trekkes i tvil (Thorbjørnsrud, 2017, s. 261). Eva, for eksempel, kan fortelle at hun tror de andre elevene ser på henne som en «*litt slem, kanskje egoistisk og negativ person*». Uavhengig av om de andre elevene faktisk gjør dette, kan opplevelsen av, eller frykten for, å bli tildelt slike merkelapper heve terskelen for å delta i debatt om samfunnet (Thorbjørnsrud, 2017). Det å bli oppfattet som representant for de ikke-sivile verdiene følges nemlig gjerne av et moralsk stigma som, ved siden av å oppleves ubehagelig, kan føre til sosial og kulturell devaluering, eksklusjon og isolasjon (Enjolras, 2017, s. 310). Magnes begrunnelse hvorfor han ikke ønsker å «*stå opp for Israel*» kan her tjene som et eksempel: «*jeg kan bli kalt rasist, jeg kan bli ledd av*».

Intervjuene med Ingrid og Jan Ove kan tjene som en motsats til Eva, Magne, Sigrid og Erlends beskrivelser av hvordan det oppleves å stå utenfor fellesskapet. Ingrid sier «*det er kjempelett å snakke om mine meninger, og så i klassen er vi veldig sånn aksepterende mot hverandre liksom*», mens Jan Ove forteller at han føler seg «*trygg*» og ikke klarer å se for seg at de andre elevene kan ty til personangrep eller usakligheter i møte med meningsmotstandere.

Et «vi» definert av konsensus, og dette er et annet av Mouffes (2015) hovedpoeng, kan føre til både antagonisme rettet mot det som blir oppfattet som utgruppene i samfunnet, de som assosieres med de ikke-sivile verdiene (Thorbjørnsrud, 2017, s. 261), men også fra utgruppene i retning de som blir oppfattet som representanter for det bestående i samfunnet (Thorbjørnsrud, 2017). Dette kan bidra i en polariseringsprosess der tilliten til meningsmotstandere, og villigheten til samarbeid på tvers av politiske orienteringer, synker (McAvoy & Hess, 2013, s. 26). Når eksempelvis Eva sier at meningsmotstandere hennes «*rett og slett ikke vet hva ting handler om i det hele tatt*», Ole mener at det «*ødelegger demokratiet*» at ikke representanter for det etablerte ønsker å snakke om de «*ubehagelige meningene som det faktisk er veldig mange som har*» og Erlend sier at «*lett-krenkede tyr til personangrep og usaklige argumenter*», er dette det motsatte av agonismen Mouffe (2015, s. 63) ønsker seg og ei heller et godt utgangspunkt for diskusjon som, i tråd med sosiokulturell læringsteori (Bråten & Thurmann-Moe, 1996), fremmer gjensidig læring, og kompromiss og pragmatiske løsninger (Solhaug, 2006, s. 240)

5.2.3 Konsensus og samtaleform i relasjon

Iversen (2014, s. 149) skriver at «konsensusjag» er dypt problematisk for demokratiske prosesser. Siden mistenkeliggjøring og tvil om en persons integritet og moral kan bli konsekvensen dersom vedkommende ikke sier seg enig i den rasjonelt funderte konsensusen, blir det vanskeligere å få fram motsetninger i et agonistisk format. Ovenfornevnte beskrivelser av meningsmotstandere som inkompetente, usaklige og demokratiødeleggende, samt Evas to opplevelser med å bli kalt rasist, tjener her som eksempler på hvordan den rasjonelt motiverte og upartiske konsensus isteden kan bidra til at motsetninger inntar et antagonistisk format (Iversen, 2014, s. 149). Forventingene som stilles til individ som skal delta i politisk debatt om hvordan de bør opptre og føre ordet kan for seg selv bidra til å gjøre samtalen mindre tilgjengelig for enkelte elever og derfor øke risikoen for selvsensur, men også virke i synergi. Det er vanskelig å utfordre et flertall, men det kan oppleves enda vanskeligere dersom det er tvil om egen kommunikasjonskompetanse, og med det, for å benytte Noelle-Neumannsk terminologi, mulighet til å lykkes med en gitt ytring.

Også her er det nødvendig å nyansere inntrykket som skapes ved å bringe inn informasjon fra konteksten. Det å ytre seg i plenum, uavhengig av eventuelle formkrav til ytringen eller om ytringen befinner seg på inn- eller utsiden av konsensus, er noe de fleste vil finne ubehagelig (Hayes et al., 2006). Hvis dette ses i relasjon med Iversens (2014) påstand om at det beste for et konstruktivt ytringsklima enten er en gruppe som kjenner hverandre godt og er trygge på hverandre, eller som ikke kjenner hverandre i det hele tatt og aldri skal møtes igjen, fremstår kanskje inntrykket som i de foregående avsnittene har blitt formidlet som mindre dramatisk. Informantene som er intervjuet befinner seg nemlig i et forholdsvis nytt miljø der de er mindre kjente med, og trygge på, relasjonene til sine medelever, samtidig som de er klare over at de skal tilbringe enda to og et halvt år til med dem, hvilket er å betegne som det minst optimale klimaet for konstruktiv debatt (Iversen, 2014, s. 107). Dette bør dog ikke underminere funnene presentert ovenfor, for her er elevene klare i sine uttalelser. Mouffes (2015, s. 8) påstand om at upartiskhet, fravær av konflikt og en universalistisk og rasjonelt fundert konsensus ikke er løsningen demokratiet trenger, men snarere grunnen til mange av problemene som observeres i dag, støttes av datamaterialet.

Studiens andre, tentative konklusjon blir derfor at konsensus, samt den rasjonelt motiverte og upartiske prosessen som har ledet dit, kan virke ekskluderende og øke risikoen for selvsensur.

5.3 Grensearbeid og meninger som identitet

Et av hovedpoengene til Iversen (2014) i *Uenighetsfelleskap*, er en advarsel mot sammenblanding av identitet, meninger og holdninger. Dette bidrar til fastlåste posisjoner der hensikten med meningsbrytning reduseres til å bekrefte og forsterke egen identitet. Enten med å fremheve det fortreffelige med egne verdier, meninger og holdninger (Hornsey et al., 2003, s. 333), eller ved å markere avstand til de med andre verdier, meninger eller holdninger. Siden Ole fortalte at han selv ikke hadde noen kvaler med å ytre egne meninger, var det interessant å snakke om hans opplevelse av klassens ytringsklima og hvordan han trodde elever med synspunkt avvikende fra det som blir omtalt som klassens rådende meninger ville bli møtt:

Tror du meningene kunne gått på bekostning av det sosiale?

Ja. Jajaja. Ja.

Miste venner, eller?

Jaja. Hvis du sier liksom rett ut da, jeg. Hvis du med i de unge, hva heter det, det norske liberalerpartiet eller noe.

Det Liberale Folkeparti?

Ja, DLF. «Jeg ønsker å fjerne hele velferdsstaten»

Mhm.

Du vil jo bli stempla som en tulling.

Mhm.

Vil jo være sånn. Er du seriøs?

Her bør det føyes til at dette eksempelet er valgt på grunnlag av dets illustrerende og eksplisitte karakter, ikke fordi at reaksjonsmønsteret som her skisseres begrenser seg til sympatisører av Det Liberale Folkeparti. Stempling, latterliggjøring og sosiale kostnader forbindes også med mer moderate politiske synspunkt, som eksempelvis Fremskrittspartiet, Sosialistisk Venstreparti eller Rødt. Inntrykk som deles av Magne, Eva, Sigrid, Erlend og Jan Ove, der sistnevnte blant annet svarte «*det kan jo være at liksom, hva skal jeg si a, hvis man er sånn virkelig sånn utenfor da, ganske sær, for eksempel si at du stemmer Rødt da*» på spørsmål om det var noen meninger i klassen han oppfattet som mindre trygge.

Disse sitatene kan ses som uttrykk for grensearbeid – aktivitet for å styrke opplevelsen av eget fellesskap ved å fremheve markører for likhet i egen gruppe, eller understreke forskjellen til de på utsiden. Et eksempel fra intervjuet med Erlend kan illustrere dette fenomenet. På spørsmål om det er noen meninger han oppfatter som utrygge å ha, svarer han moderat til radikal venstreside eller høyreside og følger opp med hvordan resten av klassen ville møtt slike meninger: «*mange vil mene at du er litt sånn dum og fjern og, ja, bare annerledes da.*

Og det er mange som kan bli litt dømmende på grunn av det». Én måte å lese dette på, er som grensearbeid fra klasseflertallet for å markere forskjell til, og devaluere, en divergerende posisjon. Tidligere omtalte eksempel der Eva fortalte at noen elever hadde sagt til henne at «dere, vi går litt unna henne. Her er det ikke lov til å ha rasister» kan figurere som en objektivisering av slikt grensearbeid ved at det her skapes faktiske, fysiske skiller.

Interessant nok, kan de samme mekanismene som er ett av hovedfunnene i *Boundary-making in the public sphere: Contestations of free speech* (A. H. Midtbøen et al., 2017), kamp om hvem som representerer de sivile verdiene (Alexander, 2006) i samfunnet (Midtbøen et al., 2017, s. 24), også observeres i dette datamaterialet. Når Eva forteller om å ha blitt kalt rasist, Ole omtaler representantene for det etablerte som «demokratiødeleggende», eller Erlend sier at «noen» lett blir krenket på andres vegne og tyr til usakligheter og personangrep, foregår det en kamp om symbolske grenser for hvem som *egentlig* representerer de sivile verdiene. I denne prosessen blir individ og grupper redusert til å være representanter for rett eller galt på grunnlag av verdier, holdninger eller meninger. Eva blir tildelt merkelappen rasist, det motsatte av den sivile verdien toleranse (Thorbjørnsrud, 2017, s. 269), men argumenterer selv for at hun fremmer de sivile verdiene ytringsfrihet og åpenhet. Oles beskyldning om ødeleggelse av demokratiet impliserer de ikke-sivile verdiene ufrihet og hierarki, som er det motsatte av det han står for, og Erlend posisjonerer de han mener er lettkrenkede som representanter for irrasjonalitet og sinne, mens han selv fremstiller seg som en som ønsker rasjonalitet og fornuft.

Ved siden av å bidra til integrasjon i, og tydeligere grenser mellom ulike, grupper, kan grensearbeid og det å tildele eller bli tildelt merkelapper som «rasist» eller «ødelegger av demokratiet» også ha den effekt at den binder mottakeren av en slik merkelapp og bidrar til mer radikale meninger enn det som opprinnelig var tilfellet. Det gjør nemlig «vondt å ta feil» (Iversen, 2014, s. 55), og eksempelvis det å bli tildelt merkelappen «rasist» kan gjøre det, uavhengig av om dette var tanker personen i utgangspunktet hadde tenkt, identifikasjon foregår også eksternt (Iversen, 2014, s. 15), vanskeligere å omfavne tolerante verdier eller nyansere meningene sine. Dette må ses i relasjon til, og sammenheng med, det Iversen (s. 56) omtaler som «konsistenskrav i rolleutøvelsen», hvilket handler om at det ofte er sterke

forventinger til en enhetlig selvfremstilling. Å endre mening, enten reelt, eller tilsynelatende, fra en tildelt merkelapp, kan fremstå inkonsistent og med det svekke det positive og troverdige inntrykket et individ prøver å skape av seg selv.

Mouffes (2015) påstand om at et «vi» etablert av konsensus går hånd i hånd med antagonisme mot de som defineres som utgruppe, som gjerne kan ses i relasjon til Alexanders (2006) binære dikotomi om sivile og ikke-sivile verdier, blir kanskje klarere i et tenkt eksempel der «vi» er de som vil bevare det frie og demokratiske samfunn, og «de» er de som vil rive dette ned. Her får antagonismen en naturlig plass; en fiende av demokratiet, eller en rasist, er nemlig noe som må bekjempes med alle tilgjengelige midler. Og vice versa: de som befinner seg på mottakersiden og opplever stigma og eksklusjon på grunn av sine meninger, kan føle at det er «de andre» som representerer de ikke-sivile verdiene og derfor må bekjempes. Når individ settes i bås fjernes de nyanserende elementene som kan danne grunnlag for en konstruktiv samtale, og bæreren av meningene, som i realiteten, på tross av en mer eller mindre vilkårlig merkelapp, kan slutte oppunder liberale frihetsverdier, reduseres til en representant for noe som må bekjempes.

Selv om kravet til en sosial grense, etter Lamont og Molnár (2002, s. 169), er at den er allment akseptert i samfunnet, virker det i denne sammenheng meningsfylt å tale om sosiale grenser innad i hvert av de mindre samfunnene hver klasse utgjør. En tilnærming som for øvrig støttes av Midtbøen, Steen-Johnsen og Thorbjørnsrud (2017, s. 24), som skriver at sosiale grenser også kan virke på gruppenivå. For det første, virker informantene å være vel så opptatt av medelevenes oppfatninger, vurderinger og holdninger som de er av samfunnets kollektive evalueringer. Her kan det eksempelvis vises til ovennevnte funn om at elevene, i de ulike vurderingene de gjør, hovedsakelig tar utgangspunkt i rådende mening i sitt klassemiljø, ikke storsamfunnet. Og for det andre, observeres det i klassene lignende mekanismer som det Midtbøen, Steen-Johnsen og Thorbjørnsrud (2017, s. 24) finner i norsk, offentlig debatt; sosiale grenser som definerer hvilke aktører og posisjoner som er verdslige og legitime, og hvilke som ikke er det, påvirker muligheten for meningsfylt deltakelse i diskusjonen. Stigmaet Eva, Sigrid, Magne og Erlend mener knytter seg til meningene deres reduserer villigheten til å delta. Og hvis de først deltar, eller vurderer å gjøre det, har de enten konkrete erfaringer med,

eller bekymringer for reaksjoner som går på dem som person, ikke meningene deres, eksempelvis ved å bli stemplet som, eller oppfattet som «*rasistiske*», «*dumme*», «*fjerne*» eller «*slemme*». Dette er likt det Thorbjørnsrud (2017) fant i sin studie, der informantene forteller at de, av hensyn til stigmaet de opplever, avstår fra å ytre meningene sine (s. 270). Som en av informantene i studien sa: risikoen for intellektuelt mord gjort av konsensusens voktere stopper folk fra å ytre seg – kostandene blir rett og slett for høye (s. 273).

Studiens tredje, tentative konklusjon blir at det i verdier, meninger og moral ligger et potensial for identitet og selvframstilling og at en sammenblanding av dette kan bidra til et antagonistisk format på meningsutveksling som gjør det vanskeligere å få frem nyanser og finne konstruktive, pragmatiske løsninger.

5.4 Normer og selvframstilling

Ifølge Iversen (2014, s. 54), er forventinger til hva andre vil tro om oss, en av de sterkeste motivasjonene vi har. Goffman (1967) går enda lenger og hevder at det å skape et positivt inntrykk av seg er selv den viktigste rettesnoen i all sosial samhandling, overordnet både sannhet og rettferdighet (Järvinen, 2001, s. 274). Dette betyr at når vi ytrer oss, så er i hvert fall én av motivasjonene å bekrefte identitet og tilhørighetsfølelse (Steen-Johnsen & Enjolras, 2016, s. 352).

Som redegjort for tidligere, rapporterer informantene om tydelig definerte normer i klassene sine for hva som er riktig å mene. Normer som kan fortelle noe om hvem en person er eller ikke er, samt vedkommendes moralitet. En meningsytring kan følgelig ha en integrerende effekt og bidra i en ansiktskonstruksjon som gir positiv verdi, men også sette avsenderen i fare for ulike sanksjoner og bidra til å svekke det positive inntrykket vedkommende forsøker å skape av seg selv – avhengig av om den bekrefter eller utfordrer klassens normer. Når Erlend sier at elevene i klassen prøver «*å sikte seg inn mot det som er mest vanlig, den vanlige meningen*» og «*folk prøver liksom å holde seg på midten*», illustrerer han Steen-Johnsen og Enjolras' (2016, s. 353) poeng om at normer kan hemme den praktiske utøvelse av

ytringsfriheten siden det risikeres sanksjoner ved avvik fra meningene som er allment akseptert. At det synes å være et press i retning av konformitet rapporteres ikke bare av Erlend, men også av Sigrid som sier at det er «*lettere*» å mene det samme som flertallet, Ole som svarer «*absolutt*» på spørsmål om han tror det er elever i klassen som ikke tør å si det de egentlig mener, samt Eva som forteller om gjentatte sosiale sanksjoner i større eller mindre grad som en følge av åpen og kontinuerlig utfordring av klassens meningsnormer.

En mulig effekt av at meninger knyttes til identitet, og at enkelte av disse kan følges av stigma og en opplevelse av varierende former for eksklusjon, kan være radikaliserings og polarisering av ordskiftet (Thorbjørnsrud, 2017, s. 288). Denne prosessen er i liten grad observert i datamaterialet, men kan likevel være nyttig å gjøre rede for. Mye tyder nemlig på at villigheten til å tilpasse seg det majoritetskonforme øker hvis individet selv er, eller ønsker å bli, medlem av gruppen vedkommende sammenligner seg med (Matthes et al., 2018, s. 10). Dess mer en referansegruppe betyr for et individ, dess mer øker potensialet for påvirkning gjennom positive og negative sanksjoner. En mulig implikasjon av dette, er at en aktør som befinner seg i et liberalt miljø og slutter oppunder liberale verdier i større grad vil påvirkes av frykten for stigma og isolasjon fra gruppens medlemmer enn en som ikke gjør det (Thorbjørnsrud, 2017, s. 288). Dette kan hardne ytringsklimaet ved å skremme bort de mer nyanserte og reflekterte stemmene, med den effekt at det blir de som står lenger unna de sivile og liberale verdiene som blir igjen og dominerer debatten.

En slik polariseringseffekt kan *kanskje* observeres i datamaterialet, men her er det greit å gjøre oppmerksom på at en tolkning i denne retning potensielt strider mot Finlays (2011, s. 141) formaning om å utelukkende bruke teorier datamaterialet inviterer til. Det er ingenting i datamaterialet som hverken direkte eller indirekte bekrefter, eksempelvis gjennom utsagn om at evalueringer fra det som blir oppfattet som meningsfeller betyr mer enn andre, dette inntrykket. Likevel, tegner dataen et helhetlig bilde som muligens viser mekanismene omtalt av Thorbjørnsrud (2017). På Oslo Sentrum, er det nemlig Ole alene som representerer andre meninger enn de det tilsynelatende er konsensus om. Jan Ove og Ingrid bekrefter med sine sammenfallende oppfatninger det som blir oppfattet som flertallsmeningene, mens Magne og Erlend bedriver selvsensur av sine avvikende meninger. Unge Høye-medlemmet Magne og

den tidligere Arbeiderparti-sympatisøren Erlend, som i senere tid har beveget seg mer i retning Høyre, har begge to politiske orienteringer som omfavner de sentrale verdiene i det norske samfunnet, og begge to oppgir frykten for å bli oppfattet som representanter for ikke-sivile verdier, rasist i begge tilfellene, og mannssjåvinist i Erlends tilfelle, som begrunnelse for egen selvsensur. Ole derimot, som i stor grad identifiserer seg med høyrepopulismen, eksempelvis Trump og Europas høyrepopulistiske partier, har ingen slike kvaler. Han, som sympatiserer med tankegods som har en helt annen innstilling til de sivile verdiene (Berntsen, 2010), er hverken redd for å ytre meningene sine, eller for å bli oppfattet som rasist eller mannssjåvinist. Selv om det kan være mange grunner til at det helhetlige bildet er slik det er, også tilfeldigheter, er dette gjenkjennbart i forhold til det Thorbjørnsrud (2017) skriver om. De presumptivt mer nyanserte meningene til Erlend og Magne faller ut av debatten til fordel for Oles, etter eget utsagn, ekstreme meninger tilknyttet Islam og innvandring.

Et annet moment, som ei heller har dyptgående støtte i datamaterialet, men som likevel kan tjene som en inngang til å omtale et poeng av Midtbøen (2017a), er det faktum at Ole kommer fra en «*veldig venstreorientert familie*» som han har hatt «*veldig mange store debatter med*». Videre forteller han at han på ungdomsskolen hadde en kontaktlærer som var «*veldig venstreorientert og veldig feminist*», at de andre elevene kunne synes at meningene hans kunne være «*grusomme*» og at han opplevde å få kjeft av læreren for dem. Mennesker som opplever sanksjoner på grunn av sine meninger kan ende opp med å trekke seg tilbake fra offentlig debatt (Midtbøen, 2017a, s. 200) og isteden oppsøke ekkokamre, som er arenaer med likesinnede der meninger forsterkes gjennom repetisjon og ikke blir utfordret av andre synspunkt (Baildon & Damico, 2015, s. 246). Hvilket for øvrig er det motsatte av ideen om et «*marked av ideer*» der meninger og oppfatninger er i konkurranse med hverandre og kvesses og utvikles gjennom debatt – én av ytringsfrihetens tyngste begrunnelser. Homogene miljø uten uenighet fører gjerne til mer ekstreme meninger (Sunstein, 2005), og selv om ikke dette trenger å ha vært tilfellet med Ole, han forteller dog at han på ungdomsskolen fant sammen med noen som hadde samme meninger som han, kan altså et ytringsklima der stigma og eksklusjon følger enkelte meninger bidra til en mer polarisert debatt og et mer polarisert samfunn.

Studiens siste, tentative konklusjon blir derfor at en opplevelse av sosiale sanksjoner og eksklusjon basert på meninger og holdninger kan bidra både til et mer polarisert ytringsklima og til mer radikale meninger hos den enkelte

5.5 Samfunnsfagets demokratiske mandat

Som vist i 2.2, har samfunnsfaget et særlig ansvar for å styrke og utvikle det norske demokratiet. Én måte å bidra til dette, er å legge til rette og arbeide for elevenes nåtidige og fremtidige deltakelse i formelle og uformelle demokratiske aktiviteter. Skolen har et tykt syn på demokratiet, hvilket innebærer en antagelse om at det fungerer best ved borgernes brede og aktive involvering i demokratiske prosesser (McAvoy & Hess, 2013, s. 18). Også Stray (Stray, 2014, s. 654) omtaler skolen og samfunnsfagets særlige fokus på deltakeraspektet i demokratiet. Begrunnelsen for et slikt syn på demokratiet, har klare paralleller til republikanske og deliberative demokratimodeller. Borgernes aktive deltakelse antas å, eksempelvis gjennom et fritt ordskifte der argumenter kan kvesses, utvikles eller modifiseres, å gi de beste politiske løsningene (Englund, 2010, s. 311) og videre sikre både løsningenes og den politiske prosess' legitimitet. Dersom innbyggerne avstår fra å engasjere seg i demokratiet, representerer det tilsvarende en utfordring både for dets legitimitet og for dets effektivitet.

En annen konsekvens av manglende deltakelse i demokratiske prosesser, er at individet, og eventuelt gruppen det tilhører, svekker muligheten sin til å påvirke egen situasjon og forhold i samfunnet. Et deltakerdemokrati som stiller økte krav til individuelle ferdigheter kan her nærmest fungere som en katalysator i en slags nedadgående spiral der utvalgte individ og grupper i samfunnet gradvis får redusert sin innflytelse, med mulig marginalisering som konsekvens. Koblet med at demokratisk deltakelse følger ganske tradisjonelle sosioøkonomiske skillelinjer, kan dette bidra til det Ødegård (2012, s. 53) kaller en elitisering av politikk – politikk av de få, for de få. Dette utfordrer ikke bare samfunnsfagets demokratiske mandat, men også skolens mandat om utjevning.

Ifølge Stray (2014, s. 656), er medborgerskapet noe som må læres. Dette finner støtte hos Gutmann (Englund, 2010, s. 311), som mener at opplæring i blant annet deliberative dyder og ferdigheter, blant annet av ovennevnte grunner, har moralsk forrang i skolen. Akkurat som demokratisk deltakelse i samfunnet i mange tilfeller betinges av ytringsfriheten, betinges i stor grad elevenes deltakelse i opplæring om for og gjennom demokrati av trygge rom og sosiale situasjoner som tillater fri aktivitet og meningsytring (Solhaug, 2006, s. 240). Noe spissformulert, er et sosialt miljø som begrenser elevens mulighet og vilje til å ytre det som må kunne betegnes som ganske alminnelige politiske ytringer det motsatte av opplæring for og gjennom demokrati. Slike opplevde begrensninger svekker åpenbart de elevene som føler seg begrenset sin mulighet til å delta i opplæring for og gjennom demokratiet, men det kan også begrense mulighetene til resten. Politisk toleranse, anerkjennelse av meningsmotstandere og divergerende standpunkt (Harell, 2010a, s. 409), samt det å bli eksponert for et vidt spekter av meninger er nemlig også sentrale deler av henholdsvis demokratiets verdigrunnlag og opplæring for og gjennom demokrati. Hvis enkelte synspunkt systematisk underrepresenteres og marginaliseres i klassens ordskifte, er dette en utfordring også for de som ville befunnet seg på mottakersiden av disse ytringene.

Elevenes praktiske utøvelse av ytringsfriheten sin fremstår med andre ord nært som et nøkkelgode. Den er sentral for lærerens mulighet til å oppfylle samfunnsfagets demokratiske mandat, er heller ikke uten betydning for skolens mulighet til å oppnå sitt formål om utjevning og dessuten også en forutsetning for å bedrive sosiokulturell og dialogisk undervisning.

5.6 Konkluderende bemerkninger

Store deler av analysen presentert ovenfor baserer seg på informantenes subjektive opplevelser og vurderinger av sosiale fenomen og ytringsklimaet de befinner seg i fremfor konkrete hendelser og objektive, målbare størrelser. Dette gjør ikke de beskrevne prosessene og konsekvensene mindre reelle. Tvert imot, siden elevenes persepsjoner gir konkrete utslag for deres villighet til å ytre meningene sine og ta del i politisk diskusjon.

Noelle-Neumanns (1974) teori om taushetsspiraler synes å passe dataen godt, med informantenes prioritering av oppfattet rådende mening i deres eget sosiale miljø fremfor nasjonal, offentlig mening som eneste unntak. Mye tyder på at dette kan forklares av livsfasen informantene befinner seg i, som blant annet innebærer mindre definerte identiteter og relasjoner, samt den særskilte betydningen av relasjonene til de andre elevene. En implikasjon av dette, er i så fall at skole- og klassemiljøet er miljøer som gir økt risiko for selvsensur. Den endelige prediksjonen i teorien om taushetsspiraler, utraderingen av mindretallsposisjoner- og meninger, stemmer overens med informantene i Oslo Sentrums beskrivelser, og delvis med beskrivelsene til Sigrid og Eva i Oslo Vest. Evas standhaftighet i ytring av meninger divergerende fra flertallets kan her synes å ha hatt en preventiv effekt.

Kritikken som rettes mot den upartiske og rasjonelt motiverte konsensusen virker også å beskrive dataen godt og gir Mouffe (2015) mye rett i sine påstander. Opplevelsen av en tydelig definert klassekonsensus gjør informantene mer forsiktige med å ytre avvikende meninger, både fordi de beskriver det som vanskelig å være én mot mange i diskusjon, men også fordi de frykter stigmatisering og eksklusjon. Sistnevnte reaksjon bør ses i relasjon til hvordan grenser og grensarbeid, å markere identitet ved å sanksjonere avvik fra gruppens normer, samt markere avstand til «de andre», kan fungere som en katalysator for antagonisme og polarisering. Det vitenskapelig-rasjonelle samtaleformatet kan, isolert, påvirke risikoen for selvsensur, men også virke i synergi med frykten for stigmatisering og eksklusjon. Ikke alle behersker denne måten å kommunisere på like godt og kan derfor, grunnet tvil om egne ferdigheter, velge å avstå fra å ytre seg. Hvis denne usikkerheten komplementeres av en frykt for stigmatisering og eksklusjon basert på vedkommendes meninger, er det grunn til å anta en enda større risiko for selvsensur. I tillegg, bidrar betydningen av kommunikasjonskompetanse til å gi selvsensur som fenomen en sosioøkonomisk dimensjon.

Summen av disse faktorene synes å være et, i realiteten polarisert, ytringsklima med lite aktivitet, liten aksept for utfordrende meninger og lite felles læring. Dette utfordrer i så fall samfunnsfagets demokratiske mandat, og skolens mandat om utjevning, på flere nivå, samt lærerens mulighet til å bedrive undervisning basert på et sosiokulturelt lærings syn. Hvilke implikasjoner dette kan gi for samfunnsfaglærerens praksis omtales i neste kapittel.

6 Implikasjoner av funn

Samsfunnfagets demokratiske mandat henter flere av sine mål og midler fra republikansk og deliberativ demokratiteori. For å nå sitt mål om å styrke og utvikle det norske demokratiet, er det helt sentralt å legge til rette for elevenes nåtidige og fremtidige aktive medborgerskap. Dette legitimerer demokratiet (Habermas, 1995), bidrar til dets videre utvikling (Englund, 2010, s. 311), motvirker, på grunn av menings- og perspektivpluralisme, polarisering (McAvoy & Hess, 2013, s. 26) og kan dessuten ha en utjevne effekt gjennom borgernes mulighet til å endre forhold i samfunnet og bedre egen situasjon.

Medborgerskapet har et tydelig normativt innhold, blant annet med forventinger knyttet til hvordan et individ bør opptre i deltakerdemokratiet og tilnærme seg den politiske samtalen (Stray, 2014, s. 656). I norsk kontekst, innebærer dette eksempelvis oppslutning om sentrale frihets- og likhetsverdier som ytringsfrihet og likeverd, samt en vitenskapelig-rasjonell væremåte som har mye til felles med kravene som stilles til deltakere i den deliberative samtalen. Hvis ikke forventningene til ferdigheter og væremåte møtes kan det gå på bekostning av muligheter for, og vilje til, meningsfylt deltakelse i deltakerdemokratiet, konsekvenser som dessuten rammer skjevt (Ødegård, 2012, s. 40).

Av hensyn til demokratiet som styreform og av hensyn til inkludering og likestilling, er det derfor avgjørende med en skolegang som utstyret elevene med de nødvendige kompetanser og holdninger for demokratisk deltakelse, og her har samfunnsfaget et særlig ansvar. I en slik opplæring holder det ikke bare med kunnskap om demokratiet, til det er samfunnet for komplekst, elevene må også få muligheten til å lære *for* og *gjennom* det ved å ta del i demokratiske og demokratilignende prosesser (Stray, 2012, s. 22-23). Meningsbrytning i klasserommet har potensiale til blant annet å bidra til kritisk tenking, hvilket er et av samfunnsfagets kompetansemål, øke læringen, vekke samfunnsengasjementet hos elevene og gi opplæring for og gjennom demokrati. Den politiske diskusjonen spiller med andre ord en nøkkelrolle, men for at dette verktøyet skal gi de tilsiktede effekter, er det avgjørende med et inklusivt og tolerant miljø der elevene kan utfordre hverandre samtidig som de anerkjenner hverandres intellekt og moral.

Studien avrundes med et siste kapittel omhandlende ulike tiltak, sterkt inspirert av Iversens (2014) *Uenighetsfellesskap*, som kan bidra til mer inklusive og konstruktive politiske samtaler i klasserommet og med det hjelpe læreren i å oppfylle samfunnsfagets demokratiske mandat. Et ytringsklima der flere elever føler seg trygge på å bidra vil dessuten bidra positivt for trening i muntlighet, som er en av de grunnleggende ferdighetene i skolen.

6.1 Trenger man å høre alle meningene?

Ole stiller i intervjuet med han et interessant spørsmål: *«trenger man å høre alle meningene? Det er jo kjempeinteressant. Vil du, hvis vi har en nazist sittende der inne. Vil du høre nazistiske meninger?»*.

I avhandlingen kan det virke å være en slags presumpsjon om en tilnærmet uinnskrenket ytringsfrihet. Dette er ikke tilfellet. Hatefulle ytringer, for eksempel, bør ikke tolereres. Et slikt standpunkt gjøres med basis i gjeldende lovverk og potensiale for spredning av frykt og oppmuntring til vold (Harell, 2010a, s. 410), men også på grunn av en erkjennelse av at hatefulle ytringer, med utgangspunkt i tidligere omtalte positive frihetsdefinisjon, kan gå på akkord med mottakers mulighet til likestilt deltakelse i debatt (Iversen, 2014, s. 87).

Iversen (Iversen, 2014, s. 91) anbefaler å bruke mindre tid på vurderinger av hvilke ytringer som er akseptable, og mer tid på hvordan ytringer som ikke faller i smak bør møtes. Å motta kjeft eller sanksjoner, for eksempel, er sjeldent en god tilnærming. Dette kan skape dårlige følelser og en opplevelse av utenforskap, hvilket vil være det motsatte av å bidra til et inklusivt og konstruktivt ytringsklima. Dårlige følelser bidrar til fastlåste posisjoner og antagonisme, og representerer derfor et frihetstap både for mottakeren og for avsenderen (s. 88). Sinne er dessuten som en muskel (s. 48); dess oftere en person blir sint, dess større er sannsynligheten for at vedkommende responderer med sinne i en fremtidig situasjon.

Hvis fokuset isteden er hvordan det kan skapes gode arenaer for meningsbrytning og uenighet, endres tankegangen til å forvente uenighet og med det i retning konstruktive reaksjoner (Iversen, 2014, s. 90). Hvis diskusjonen også legges til et mer praktisk-pragmatisk, hverdagslig, nivå, istedenfor abstrakte diskusjoner om universelle verdier som raskt kan bli symbolkamper om identitetsgrenser (s. 92), blir det lettere å finne løsninger som diskusjonsfellesskapet kan leve med. At personer skal være likeverdige i debatt, betyr dog ikke at standpunktene deres er det (s. 93). Men her er det viktig med etterrettelighet og gjennomsiktighet i argumentasjonen, uten stemping eller påberopelse av krenkelse (s. 75), og dessuten at avsenderen gis en sjanse til å modifisere ytringen sin uten at det skal medføre noe eksplisitt eller implisitt tap av ansikt (s. 95). Vedkommende bør altså møtes som en likeverdig, med konstruktive og gjennomsiktige argumenter og uten å få tildelt noen merkelapp.

6.2 Hvordan bør elevene diskutere?

Den vitenskapelig-rasjonelle og upartiske samtaleformen, samt det deliberative samtaleidealet, får en del kritikk i analysen. Med rette, kan det innvendes, for både teori og data støtter oppunder påstanden om deres potensiale for eksklusjon, antagonisme og svekkelse av engasjement. Det er dog to gode grunner til at disse idealene for samtale ikke bør forkastes av samfunnsfaglæreren. For enkelhetens skyld, omtales i det videre disse samtaleformene samlet som «den deliberative samtalen». Siden de har mye til felles, vil poengene nedenfor uansett angå begge to.

For det første, har den deliberative samtalen potensiale til å hjelpe skolen med å møte utfordringene i et polarisert samfunn og bidra til toleranse, kritisk tenking og deltakelse hos elevene (McAvoy & Hess, 2013). Dette forutsetter dog at dens spilleregler om symmetriske relasjoner, saklighet og ikke personfokus, anerkjennelse av de andre deltakernes moral og fornuft, og lytting og respekt for det rasjonelle, bedre argument blir fulgt. Hvis dette gjøres, kan resultat bli en kunnskapsproduserende og vitenskapelig orientert samtale, hvilket burde ha en selvstendig verdi i skolen som kunnskapsinstitusjon, som gir elevene verdifull trening i demokratiske ferdigheter (Solhaug, 2006, s. 241). Videre, muliggjør den brede deltakelsen og

den faktabaserte tilnærmingen, med andre ord aktiv bruk av lærestoff i relasjon med andre, som det deliberative samtaleidealet legger opp til, undervisning i tråd med sosiokulturell læringsteori (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Utover instrumentell nytte, har den deliberative samtalen dessuten, argumenterer McAvoy og Hess for (2013, s. 25), en egenverdi i kraft av elevenes ønske om, og behov for å deliberere, samt et potensiale for personlig vekst og refleksjon (s. 43). Sistnevnte, å definere eleven som et mål for pedagogiske aktiviteter, er for øvrig i tråd med en Deweysk måte å forstå utdannelsen på (Dewey, 2000).

Innvendingene til blant annet Mouffe (2015), Young (1990) og Sanders i McAvoy og Hess (2013, s. 25) om at den deliberative samtalen favoriserer en viss måte å kommunisere på er relevante, men også gjort fra et teoretisk og idealistisk ståsted. Som Enjolras poengterer, er det en forskjell på teoretiske diskusjoner og en praktisk tilnærming til virkeligheten (2017, s. 301). Både Schiefloe (2011, s. 259) og Stray (2012, s. 25) viser til Bourdieu (1995) når de med bakgrunn i teorier om habitus og ulike former for kapital konkluderer med at kommunikasjonskompetanse, eksempelvis evnen til å argumentere rasjonelt og vitenskapelig, påvirker inntrykket et individ skaper og mulighetene det har til å bli hørt og oppnå innflytelse. Ødegård (2012) resonnerer rundt noe av det samme når hun konkluderer med at dette er ekstra viktig i en kontekst som dagens, der demokratisk gjennomslag beror mer på individuelle ferdigheter enn tidligere. En samtidsbeskrivelse som også finner støtte hos Sloam (2014). Én mulig måte å tolke dette på, kan være å konkludere med at det deliberative samtaleidealet er ekskluderende og derfor også en mulig barriere for det aktive medborgerskapet og elevenes framtidige mulighet til å påvirke egen situasjon og forhold i samfunnet. En annen konklusjon, kan dog være at disse ferdighetene er viktige for meningsfylt demokratisk deltakelse og at det derfor vil være i strid både samfunnsfagets demokratiske mandat og skolens mandat om utjevning å ikke gi elevene trening i disse. Dersom sistnevnte konklusjon legges til grunn, er den deliberative diskusjonen, slik McAvoy og Hess skriver, en god måte å trene demokratiske ferdigheter på (2013).

I tråd med Iversens polemikk mot enten- eller tankegang (Iversen, 2014, s. 26), kan en mer fruktbar tilnærming kanskje være å tenke på den deliberative eller vitenskapelig-rasjonelle samtalen som ett blant flere verktøy i lærerens verktøykasse. Noen ganger kan elevene få i

oppdrag å komme fram til enighet basert på rasjonelle og vitenskapelige premisser, andre ganger, kan de få erfare at det går helt fint å leve med uenighet, og med det øve toleranse ved trene aksept for at andre kan ha synspunkt som divergerer fra deres eget (Harell, 2010b, s. 725). Kanskje kunne det også vært spennende å, noen få ganger, lempe på kravene til vitenskapelig belegg og/eller normen om argumentasjon rettet mot samfunnskollektivets beste og isteden latt elevene begrunne synspunktene sine med hva de selv føler og tenker. I det minste, kunne dette løftet frem de elevene som til vanlig ikke deltar i klassediskusjoner. Og synspunktene som hadde kommet frem i en slik situasjon kunne siden blitt koblet til ulike teorier og forskning, og med det gitt diskusjonen en vitenskapelig forankring.

Hvis den deliberative samtalen skal benyttes, kan kanskje kritikken til en viss grad møtes med en stillasbyggende tilnærming basert på sosiokulturell læringsteori (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Ved å innledningsvis benytte temaer som tillater bruk av mer erfaringsnære begreper, kan det hende at det deliberative samtaleformatet i større grad inviterer og oppmuntrer elever med en videre sosioøkonomisk bakgrunn til deltakelse. En annen tilnærming, kan være å tildele elevene standpunkt å argumentere for. Dette bidrar til å fjerne sosial risiko fra situasjonen og gjør det derfor kanskje lettere for elever som er mindre trygge på formatet å delta (Iversen, 2014, s. 106).

6.3 Gode ytringssituasjoner

En fremtredende faktor i datamaterialet er sosial risiko. Frykten for at en meningsytring kan skade sosial status og selvpresentasjon senker både villigheten til å ytre seg (Hayes et al., 2006), og hjernens evne til å lete frem gode og velfunderte argumenter – eller å kritisk vurdere andres (Iversen, 2014, s. 106). Ett tiltak som kan bidra til å minimere sosial risiko, er et strengt skille mellom person og sak. Diskusjonen burde uansett ikke handle om hvem som har ytret en mening, men heller om hva vedkommende ytret (s. 60). Å koble selvframstilling fra meningsytring gjør det mindre risikabelt å «feile» (s. 95), øker evnen til å gjøre seg opp en mening basert på kritisk vurdering av argumentene i en sak og gjør det dessuten lettere å innrømme feil eller bytte mening (s. 59). Dette kommer blant annet av at menneskets ryggmargsrefleks, som hovedsakelig er opptatt av å unngå feil og selvframstilling (s. 60), får

mindre å si. Hvis et individs selvfremstilling for eksempel ikke lenger er i spill, er det heller ikke brudd med kravet om konsistens og enhet å endre mening. Én innfallsvinkel her, kan være å skille den ideproduserende og den idevurderende prosessen (s. 95). Elevene kan først få i oppgave å finne flest mulig argumenter eller meninger, og deretter vurdere dem. Dette minsker investeringen og eierskapet til et gitt standpunkt, og gjør det følgelig lettere å habilt vurdere det eller forkaste det. En annen mulighet, kan være å fjerne personlig overbevisning og meningens potensiale som identitetsmarkør ved å tilfeldig dele ut standpunkt (s. 96). Noe av det samme kan oppnås ved å be elevene bytte side halvveis i en diskusjon, hvilket dessuten vil tvinge dem til å sette seg i motpartens argumenter.

Det er heller ikke gitt at diskusjoner *må* være i helklasse, hvilket er en situasjon de fleste elevene opplever som skummel (Penne & Hertzberg, 2015, s. 87). Som Jan Ove påpeker, kan eksempelvis gruppediskusjoner både føles mer bekvemme og gjøre det lettere å sette seg inn i argumentasjonen for ulike standpunkt (Hoel, 1993, s. 21). Bruk av gruppediskusjoner tjener dessuten et annet mål, nemlig variasjon i undervisningen (Klette, 2013, s. 180). Ved å ha faste, muntlige innslag i undervisningen der læreren påpasser at alle elevene får taletid kan dessuten bidra til å ta noe av brodden av ytringssituasjonen og gjøre elevene, også de mindre taleføre, sikrere i ytringssituasjoner (Hoel, 1993, s. 21). Slike innslag vil dessuten bidra både til å bygge mestringstro, hvilket er sentralt for motivasjonen til å utføre en hvilken som helst handling (Manger, 2013, s. 145), eksempelvis meningsytring, og motvirke klassiske interaksjonsmønstre der et mindretall av elevene står for mesteparten av ytringene (Hoel, 1993, s. 18).

Tidligere nevnte poeng av Iversen (2014, s. 92) om at abstrakte diskusjoner om universelle verdier kan bli symbolkamper om identitetsgrenser fortjener i denne sammenheng en utdyping. Diskusjon av politikk og tema som er mindre erfaringsnære, har en tendens til å innta en uforsonende karakter (s. 78) som forsterker og forstørrer forskjellene mellom ulike grupper. Slike diskusjoner utvikler seg gjerne til universelle verdier som står mot hverandre, der de praktiske og handlingsorienterte løsningene glemmes, og kan dessuten danne grunnlag for selvfremstilling og grensearbeid (s. 79). Diskusjoner omhandlende konkrete situasjoner med konkrete mennesker derimot, preges i større grad av pragmatikk, flyt mellom ulike

grupper og likeverd. Disse diskusjonene behandler gjerne kulturer som foranderlige størrelser, med mindre vekt på hva som skiller dem, og vektlegger i større grad praktisk orienterte løsninger som fungerer for de konkrete menneskene det er tale om. Her er det ingenting i veien for å koble den konkrete situasjonen til større spørsmål (McAvoy & Hess, 2013, s. 37), eksempelvis kan en diskusjon om en pasientsituasjon kobles til forholdet mellom individ og stat eller politiske ideologier, men poenget er altså at diskusjoner gjerne inntar en mer forsonende og konstruktiv karakter hvis det tas utgangspunkt i mer erfaringsnære tema (Iversen, 2014, s. 78).

6.4 Motvirke konsensus

En implikasjon av et av analysens hovedfunn, at opplevelsen av tydelig definerte flertallsmeninger har en serie uheldige effekter, bør være at samfunnsfagslæreren etterstreber å motvirke konsensusdannelse i klassen. Én av grunnene til at det kan bre seg en oppfatning av tydelige definerte flertallsmeninger, samt hvorfor dette kan ha potensiale for eksklusjon og antagonisme, er at hjernen automatisk overvurderer likhetene i gruppefellesskapet et individ tilhører, og overdriver forskjellen til, samt enheten innad i, andre gruppefellesskap (Iversen, 2014, s. 42). Eksempelvis, er det antageligvis større forskjeller innad i gruppen «de med ikke-vestlig bakgrunn» enn det er mellom denne gruppen og gruppen «de etnisk norske» (s. 40). Ved å få frem mangfoldet og motsetningene innad i ulike grupper, eksempelvis liberalkonservatismen som oppfattes å være den dominerende orienteringen på Oslo Sentrum og Oslo Vest, og videre fokusere den delte grunnen som er mellom forskjellige politiske orienteringer, eller religioner for den saks skyld, kan læreren motvirke gruppetenking og illusjoner av enhet. Videre, vil det være en fordel om læreren strategisk planlegger undervisningen slik at forskjellige elever står sammen i sak fra gang til gang. Dette kan tjene både som et middel for ovennevnte mål, men også som et selvstendig mål ved å redusere risikoen for identitetifisering av meninger og antagonisme.

6.5 Oppsummering

Solhaug (2006, s. 240) skriver at enighet i mange tilfeller hverken er naturlig eller ønskelig. Å bryte opp i flertallsmeninger og konsensus kan synes å være en nyttig strategi for en samfunnsfagslærer som ønsker å legge til rette for et inklusivt og konstruktivt ytringsklima. Dette bidrar til å minimere sosial risiko i ytringssituasjonene og gjør det lettere å få frem motsetninger og alternative perspektiv. Nettopp sistnevnte har samfunnsfaget, i sitt oppdrag om å danne elever til å bli kritiske og reflekterte medborgere (s. 241), et særlig ansvar for.

Et annet viktig oppdrag for samfunnsfaglæreren, er å motvirke at meninger og verdier knyttes sammen med identitet. Ved siden av å arbeide for å motvirke konsensusdannelse, hvilket kan være formålstjenlig også i dette tilfellet, bør samfunnsfagslæreren forsøke å skape ytringssituasjoner som minimerer potensialet for selvframstilling.

At enighet kan ha flere uheldige konsekvenser, betyr ikke at et mål om dette helt bør forkastes. Å kunne komme til enighet er en viktig ferdighet å beherske både i det senere arbeidsliv, men også på arenaer for demokratisk deltakelse. Stikkordet her, virker å være variasjon. Noen ganger kan elevene få i oppdrag om å enes om en beslutning eller uttalelse, andre ganger kan de få øve sin toleranse ved å måtte akseptere at interesser kan stå i motsetning og at det kan være forskjellige måter å definere både mål og middel for det gode liv og samfunn.

Variasjon er et begrep som også kan brukes om hvordan de politiske samtalene bør innrettes. Idealet om en vitenskapelig og rasjonelt orientert væremåte står, og bør stå, sterkt i skolen. Likeså med idealet om argumentasjon ut fra samfunnsnytte. Samtidig virker det å la elevene erfare andre måter å samtale på som hensiktsmessige strategier hvis målet er å skape inklusive og konstruktive ytringssituasjoner som gir flere elever muligheten til å delta. Eksempelvis ved å tidvis senke kravene som normalt stilles til meningsytringer og isteden la elevene få argumentere ut fra egeninteresse og hva de selv føler og tenker.

7 Avslutning

Formålet med denne oppgaven, har vært å undersøke elevers sosiale og politiske utøvelse av ytringsfriheten sin i en norsk skolekontekst. Studien reiste derfor følgende problemstilling:

Hvordan opplever informantene ytringsklimaet i klassene de tilhører, og hvilke følger får det for hvordan de ytrer sine politiske meninger i klassen?

Dette spørsmålet ble utforsket gjennom syv dybdeintervjuer med elever i første videregående ved hjelp av kritisk demokratiteori og en sosiologisk tilnærming bestående av blant annet teori om taushetsspiraler, grenser og grensarbeid, og normer. I analysen ble det presentert fire tentative konklusjoner som kan fungere greit som for å oppsummere studiens funn:

- 1) Selvsensur kan initiere taushetsspiraler som kan ende med marginalisering eller utradering av enkelte meninger og posisjoner. Miljøet og livsfasen informantene befinner seg i gjør dem ekstra utsatt for selvsensur, og denne risikoen øker i takt med sakens moralske karakter og grad av relevans for deres eget liv.
- 2) Konsensus, samt den rasjonelt motiverte og upartiske prosessen som har ledet dit, kan virke ekskluderende og øke risikoen for selvsensur.
- 3) I verdier, meninger og moral ligger det et potensial for identitet og selvframstilling, og en sammenblanding av dette kan bidra til et antagonistisk format på meningsutveksling som gjør det vanskeligere å få frem nyanser og finne konstruktive, pragmatiske løsninger.
- 4) En opplevelse av sosiale sanksjoner og eksklusjon basert på meninger og holdninger kan bidra både til et mer polarisert ytringsklima og til mer radikale meninger hos den enkelte.

Samlet, tegner disse konklusjonene et bilde der elevene av frykt for sosiale sanksjoner sensurerer meningene sine, og som dessuten har potensiale for antagonisme og polarisering. Mouffes (2015), Iversens (2014) og Youngs (1990) kritikk av idealer som handler om rasjonalitet, upartiskhet og konsensus virker å forklare disse funnene godt. Hvis disse funnene stemmer, representerer det utfordringer for lærerens mulighet til å oppfylle samfunnsfagets demokratiske mandat, skolens mandat om utjevning og til å bedrive undervisning i tråd med sosiokulturell læringsteori.

Selv om den politiske samtalen representerer flere utfordringer, er den ikke noe som bør unngås. Tvert om, bør den oppmuntres og brukes ofte. Til grunn for et slikt normativt utsagn, ligger det flere begrunnelser. For det første, har den politiske samtalen potensiale til å engasjere og motivere elever i undervisningen. For det andre, kan den bidra til læring, hvilket burde ha en selvstendig verdi. For det tredje, kan den politiske samtalen fungere som en måte å drive undervisning *gjennom* demokratiet og gi elevene trening i ferdigheter som er sentrale for utøvelsen av et aktivt medborgerskap. Sist, vil elever som deltar i politiske samtaler i klassen, forutsatt at utfordringene presentert ovenfor møtes, bli eksponert for et vidt spekter av meninger og identitetsforståelser, hvilket bidrar til å utvikle den viktige verdien toleranse.

7.1 Mulige veier videre

Etter egen kjennskap, representerer denne studien et første bidrag til forskning på norske elevers praktiske utøvelse av ytringsfriheten sin i forbindelse med politiske meningsytringer. Jeg håper at jeg underveis har klart å vise hvor viktig dette temaet er. Både for demokratiet som styreform, men også for det enkelte individ. Derfor trengs det mer forskning.

En svakhet ved denne studien, er at den kun representerer stemmene til de som ville la seg intervju. Det er derfor ingen urimelig antagelse at det finnes elever som i enda mindre grad deltar i politiske samtaler i klasserommet. Kanskje kunne en studie med et instrument for datainnsamling som i større grad gir en opplevelse av anonymitet, eksempelvis spørreskjema, i større grad fanget disse opp. Denne kunne enten hatt en kvalitativ tilnærming, med en

dypere forståelse av tematikken som formål, eller en kvantitativ som kunne tegnet et mer helhetlig og representativt bilde av situasjonen i de norske skolene. En av studiens styrker, at den baserer seg på elevenes subjektive gjenfortellinger og vurderinger, kan også være en begrensning. Et forskningsopplegg med observasjon som instrument for datainnsamling kan bringe forskeren, med sine teoretiske innsikter, enda tettere på situasjonen og med det muligens danne grunnlag for en enda dypere forståelse av dette viktige temaet.

I forrige kapittel presenterte jeg flere implikasjoner av mine funn, samt forslag til ulike tiltak som kan bidra til å minimere sosial risiko i ytringssituasjonen. Tiltakene vil også kunne bidra til å få frem et bredere spekter av meninger i diskusjoner. Det er ikke sikkert at disse er løsningen på utfordringene som studiens datamateriale presenterer, men forhåpentligvis kan de bidra med noen skritt i riktig retning.

I fagfornyelsen som nå pågår, ser det ut til at flere av utfordringene denne studien presenterer blir adressert. I den nye overordnede delen i læreplanverket, som foreløpig er den eneste delen som er endelig vedtatt, står det blant annet at demokrati og medborgerskap skal innføres som et fagovergripende tema i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Videre, står det at elevene skal *«lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet»* (s. 14), *«bli aktive medborgere»*, få *«kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge»* og *«lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes»*. Det gjenstår ennå å se hvordan slike formuleringer konkret vil påvirke læreplanene, men disse formuleringene kan antyde at medborgerskaps- og demokratiopplæringen skal styrkes. Av hensyn til denne tematikkens påtrengende karakter bør det kanskje heller ikke være en helt fremmed tanke å, slik Stray og Berge (2012, s. 11) argumenterer for, innføre «demokrati», eller «demokratisk medborgerskap» som et eget fag i skolen

Det viktigste, uansett, er at elevene får medborgerskaps- og demokratiopplæring som utstyrrer dem med de nødvendige forutsetningene for meningsfylt deltakelse i demokratiet.

Litteraturliste

A. H. Midtbøen, Steen-Johnsen, K., & Thorbjørnsrud, K. (2017). *Boundary-making in the public sphere: Contestations of free speech*.

Alexander, J. C. (2006). *The civil sphere*: Oxford University Press.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*: Studentlitteratur.

Andreassen, T. A., & Langberg, Ø. K. (2016). Europas maktelite angripes fra alle kanter. Lastet ned fra <https://www.aftenposten.no/verden/i/nAWrx/Europas-maktelite-angripes-fra-alle-kanter>

Asch, S. E., & Guetzkow, H. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. *Groups, leadership, and men*, 222-236.

Baildon, M., & Damico, J. (2015). Judging the credibility of internet sources. I W. C. Parker (Red.), *Social Studies Today* (2 utg., s. 246-252). New York: Routledge.

Berge, K. L., & Stray, J. H. (2012). Demokratisk medborgerskap - hva handler boka om? I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 9-14). Bergen: Fagbokforlaget.

Berntsen, E. (2010). Høyrepopulisme i Vest-Europa. *Internasjonal Politikk*, 68(01), 149-152.

Biesta, G. J. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education*, 30, 141-153.

Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology* (2 utg.): Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sociologisk kritikk av dømmekraften*: Pax.

Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Børhaug, K. (2011). Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3(2), 23-41.

- Christensen, T., Egeberg, M., Lægneid, P., & Aars, J. (2014). Forvaltning og politikk. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cohen, L, Manion, L, & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 utg.). New York: Routledge.
- Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg* (s. 177-213). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ekeløve-Slydal, B., & Ekeløve-Slydal, G. (2014). *Menneskerettigheter: en innføring*. Oslo: Humanist Forlag.
- Englund, T. (2010). Rethinking democracy and education: Towards and education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305-313.
- Englund, Tomas. (2004). Skola för deliberativ demokrati. I P. Aasen, P. B. Foros & P. Kjöl (Red.), *Pedagogikk og politikk* (s. 249-270). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Enjolras, B. (2017). Boundary work in the public sphere. I A. H. Midtbøen, K. Steen-Johnsen & K. Thorbjørnsrud (Red.), *Boundary Struggles: Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere* (s. 291-318): Cappelen Damm Akademisk.
- Enjolras, B., Rasmussen, T., & Steen-Johnsen, K. (2014). Status for ytringsfriheten i Norge: Hovedrapport fra prosjektet: Institutt for samfunnsforskning.
- Enslin, P., Pendlebury, S., & Tjiattas, M. (2001). Deliberative democracy, diversity and the challenges of citizenship education. *Journal of Philosophy of education*, 115-130.
- Eriksen, E. (1995). *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Erlanger, S. (2018). As Poland and Hungary Flout Democratic Values, Europe Eyes the Aid Spigot. Lastet ned fra <https://www.nytimes.com/2018/05/01/world/europe/poland-hungary-european-union-money.html>
- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for therapists: Researching the lived world*. Online: John Wiley & Sons.
- Franzosi, R. (1998). Narrative analysis - or why (and how) sociologists should be interested in narrative. *Annual review of sociology*, 24, 517-554.
- Gibbs, J. P. (1965). Norms: The Problem of Definition and Classification. *American Journal of Sociology*, 70(5), 586-594. doi: 10.1086/223933

- Giorgi, A. (1994). A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology, 25*(2), 190-220.
- Glynn, C. J., Hayes, A. F., & Shanahan, J. (1997). Perceived Support for One's Opinions and Willingness to Speak Out: A Meta-Analysis of Survey Studies on the "Spiral of Silence". *Public opinion quarterly, 452-463*.
- Gobo, G. (2004). Sampling, representativeness. *Qualitative research practice, 435*.
- Goffman, I. (1967). On face-work, Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior (pp. 5-46). *New York: Pantheon*.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing Narrative Reality*. London: Sage.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ Politikk: Demokrati i teori og praksis* (s. 30-45). Oslo: Tano.
- Harell, A. (2010a). The Limits of Tolerance in Diverse Societies: Hate Speech and Political Tolerance Norms Among Youth. *Canadian Journal of Political Science, 43*(2), 407-432. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0008423910000107>
- Harell, A. (2010b). Political Tolerance, Racist Speech, and the Influence of Social Networks. *Social Science Quarterly, 91*(3), 724.
- Harrisson, T. (1940). What is public opinion? *The Political Quarterly, 11*(4), 368-383.
- Hayes, A. F., Glynn, C. J., & Shanahan, J. (2005). Validating the willingness to self-censor scale: Individual differences in the effect of the climate of opinion on opinion expression. *International Journal of Public Opinion Research, 17*(4), 443-455.
- Hayes, A. F., Scheufele, D. A., & Huges, M. E. (2006). Nonparticipation as self-censorship: Publicly observable political activity in a polarized opinion climate. *Political Behavior, 28*(3), 259-283.
- Hebert, Y. (2001). Identity, diversity, and education: a critical review of the literature. *Canadian Ethnic Studies, 33*(3), 155-177.
- Held, D. (2006). *Models of democracy 3* (Vol. 3). Cambridge: Polity Press.
- Hoel, T. L. (1993). Språk som livsinstrument eller: Tale og samtale i klasserommet. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur, 2*, 16-23.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2003). Active Interviewing. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Postmodern interviewing* (s. 67-81). London: Sage.

Hornsey, M. J., Majkut, L., Terry, D. J., & McKimmie, B. M. (2003). On being loud and proud: Non-conformity and counter-conformity to group norms. *The British Journal of Social Psychology*, 42, 319-335.

Huuse, C., & Ertesvåg, F. (2018). Ja til million-medisinen Spinraza - men ikke for pasienter over 18 år. Lastet ned fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/p6WvnV/ja-til-million-medisinen-spinraza-men-ikke-for-pasienter-over-18-aar>

Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Järvinen, M. (2000). The biographical illusion: Constructing meaning in qualitative interviews. *Qualitative Inquiry*, 6(3), 370-391.

Järvinen, M. (2001). Accounting for Trouble: Identity Negotiations in Qualitative Interviews with Alcoholics. *Symbolic Interaction*, 24(3), 263-284.

Karayiannis, A. D., & Hatzis, A. N. (2012). Morality, social norms and the rule of law as transaction cost-saving devices: the case of ancient Athens. *European Journal of Law and Economics*, 33(3), 621-643. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10657-010-9150-6>

Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Saljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167-195.

Lysaker, O., & Syse, H. (2016). The Dignity in Free Speech: Civility Norms in Post-Terror Societies. *Nordic Journal of Human Rights*, 34(2), 104-123.

Magnus, A. (2018). Antifa: Slåss med Trump-tilhengere og kaller liberale for fascister. Lastet ned fra https://www.nrk.no/urix/xl/antifa_-sllass-med-trump-tilhengere-og-kaller-liberale-for-fascister-1.13996655

Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I R. J. Krumsvik & R. Saljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Matthes, J., Knoll, J., & Sikorski, C. von. (2018). The “Spiral of Silence” Revisited: A Meta-Analysis on the Relationship Between Perceptions of Opinion Support and Political Opinion

Expression. *Communication Research*, 45(1), 3-33. doi:
<http://dx.doi.org/10.1177/0093650217745429>

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.

McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47.

Midtbøen, A. H. (2017a). Boundaries of free speech in the political field. I A. H. Midtbøen, K. Steen-Johnsen & K. Thorbjørnsrud (Red.), *Boundary Struggles: Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere* (s. 195-225): Cappelen Damm Akademisk.

Midtbøen, A. H. (2017b). Offentlighetens grenser: hovedfunn fra prosjektet Status for ytringsfriheten i Norge 2015-2017: Institutt for samfunnsforskning.

Midtbøen, A. H., Steen-Johnsen, K., & Thorbjørnsrud, K. (2017). Boundary-making in the public sphere: Contestations of free speech. I A. H. Midtbøen, K. Steen-Johnsen & K. Thorbjørnsrud (Red.), *Boundary Struggles: Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere* (s. 13-39): Cappelen Damm Akademisk.

Mill, J. S. (1869). *On liberty*: Longmans, Green, Reader, and Dyer.

Mouffe, C. (2015). *Om det politiske* (1 utg. Vol. 1). Oslo: Cappelen Damm.

Mutz, D. C. (2002). The Consequences of Cross-Cutting Networks for Political Participation. *American Journal of Political Science*, 46(4), 838-855. doi: 10.2307/3088437

Noelle-Neumann, E. (1974). The spiral of silence a theory of public opinion. *Journal of communication*, 24(2), 43-51.

NRK. (2018a, 27. mai, 2018). Dagsrevyen. Lastet ned fra
<https://tv.nrk.no/serie/dagsrevyen/NNFA19041818/18-04-2018>

NRK. (2018b). Heftig rasismedebatt i Dagsnytt 18. Lastet ned fra
https://www.nrk.no/video/PS*8a3efbfd-3bce-45b4-b126-9114e861c73e

Olsson, M. R. (2008). Postmodernism. I L. M. Given (Red.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (s. 655-659): Sage Publications.

Pateman, C. (1970). *Participation and democracy theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pease, A., & Pease, B. (2004). *The Definitive Book of Body Language: The Secret Meaning Behind People's Gestures*. Buderim: Pease International.

- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*: Universitetsforlaget.
- Rawls, J. (1985). Justice as fairness: Political not metaphysical. *Philosophy & Public Affairs*, 223-251.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41. doi: 10.1080/14780887.2013.801543
- Sandberg, S. (2010). What can “lies” tell us about life? Notes towards a framework of narrative criminology. *Journal of Criminal Justice Education*, 21(4), 447-465.
- Schiefloe, P. M. (2011). *Mennesker og samfunn: innføring i sosiologisk forståelse* (2 utg. Vol. 3). Bergen: Fagbokforlaget.
- Shor, I. (1992). Education is Politics: An Agenda for Empowerment. I *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change* (s. 11-30). Chicago: University of Chicago Press.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sloam, J. (2014). New voice, less equal: the civic and political engagement of young people in the United States and Europe. *Comparative Political Studies*, 47(5), 663-688.
- Smith, J. A. (2007). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage.
- Solhaug, T. (2006). Kap. 13. Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo & E. Elstad (Red.), I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 227-244).
- Stavrum, G. (2016). Folk flest støtter grense for fravær fra skolen. Lastet ned fra <https://www.nettavisen.no/politikk/folk-flest-sttter-grense-for-fravr-fra-skolen/3423233214.html>
- Steen-Johnsen, K., & Enjolras, B. (2016). The Fear of Offending: Social Norms and Freedom of Expression. *Society*, 53(4), 352-362. doi: 10.1007/s12115-016-0044-2
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Sunstein, C. R. (2005). *Why societies need dissent* (Vol. 9). London: Harvard University Press.

Thorbjørnsrud, K. (2017). Immigration critique: Moral boundaries, silence and polarization. I A. H. Midtbøen, K. Steen-Johnsen & K. Thorbjørnsrud (Red.), *Boundary Struggles: Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere* (s. 257-289): Cappelen Damm Akademisk.

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

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i Samfunnsfag - Føremål. Lastet ned fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

Willis, R. H. (1965). Conformity, independence, and anticonformity. *Human Relations*, 18(4), 373-388.

Young, I. M. (1990). The ideal of impartiality and the civic public. I *Justice and the politics of difference* (s. 96-121). Princeton: Princeton University Press.

Ødegård, G. (2012). Ungdomspolitisk deltagelse og innflytelse – perspektiver og endringer. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 34-53). Bergen: Fagbokforlaget.

Østtveit, C. (2018). Nazi-bannere og hakekors hengt i opp i Kristiansand - tre personer er anmeldt. Lastet ned fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/4d0Wvo/Nazi-bannere-og-hakekors-hengt-i-opp-i-Kristiansand---tre-personer-er-anmeldt>

Vedlegg

Vedlegg A: Intervjuguide

Intervjuinnledning:

- Tusen takk for at du vil være med. Pluss litt situasjonsbestemt småprat.
- Innhenting av informert samtykke. Husk å informere om prosjektets formål, at det er helt anonymt og at informanten når som helst kan trekke seg.
- Er det greit for deg at jeg tar opp samtalen på bånd?
- Enda en gang understreke den fullstendige anonymitet.
- Fortelle videre om temaet.
- Understreke at det ikke finnes noe rett eller galt i denne sammenheng. Det er din opplevelse som er det jeg er interessert i.
- Har du noen spørsmål før vi starter?

Forslag til generelle, åpne spørsmål:

- Kan du fortelle litt om hvor du står politisk?
- Er det noen meninger som er viktigere for deg enn andre?
- Hvilket parti tror du at du hadde stemt på?
- Hvis du skulle beskrevet en vanlig uke, kunne du sagt noe om situasjoner der du ytrer meningene dine?
 - o Hvordan opplever du dette?
- Hvordan vil du beskrive ytringsklimaet i klassen?

Forslag til mer spesifikke spørsmål:

- Ytrer du meningene dine i klassen?
 - Hvis ja/nei: hvorfor?
 - Hvis ja: hvordan føler du at dette blir mottatt av de andre elevene?
 - Kan du komme med noen eksempler?
- Hvordan opplever du det å delta i diskusjoner i klassen?
- Hvordan tror du andre elever synes at det er?
- Har det som foregår i klassediskusjonene noen betydning for det sosiale?

Avsluttende fase:

- Har du hele tiden, forløpende, bedt om bekreftelser på informasjon du tror du har fått?
- Har du hele tiden, forløpende, sjekket tolkninger med informanten? Er disse spørsmålene stilt på en slik måte at det er lett for informanten å avkrefte dem?
- Debriefing.
- Tusen, tusen takk for at du ville delta. Lykke til videre i livet!