

Samfunnsfagklasserommet som ytringsrom

*En studie av hvilke opplevelser jenter med
minoritetsbakgrunn har av
samfunnsfagklasserommet som ytringsrom*

Ann-Mari Alem Karlsholm Sundet



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

2019

Samfunnsfagklasserommet som ytringsrom

En studie av hvilke opplevelser jenter med minoritetsbakgrunn har av samfunnsfagklasserommet som ytringsrom.

© Ann-Mari Alem Karlsholm Sundet

2019

Samfunnsfagklasserommet som ytringsrom – En studie av hvilke opplevelser jenter med minoritetsbakgrunn har av samfunnsfagklasserommet som ytringsrom.

Ann-Mari Alem Karlsholm Sundet

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Denne masteravhandlingen undersøker hvilke opplevelser et utvalg jenter med minoritetsbakgrunn har av samfunnsfagklasserommet som yringsrom. Målet er å kartlegge jentenes erfaringer, samt hva deres opplevelser sier om samfunnsfagklasserommet som yringsrom, om demokrati og medborgerskap i skolen, og om det eventuelt er sammenhenger mellom jentenes bakgrunn og hvordan de opplever yringsfrihet, demokrati og medborgerskap i samfunnsfaget.

Gjennom kvalitative intervjuer og observasjoner søker studien å svare på problemstillingen: *«Hvilke opplevelser har et utvalg jenter med minoritetsbakgrunn av samfunnsfagklasserommet som yringsrom?»*. I dette ligger følgende forskningsspørsmål: 1) hvordan forstår jentene yringsfrihet i samfunnsfagklasserommet? 2) Hvilke opplevelser har jentene med yringsfrihet i samfunnsfagklasserommet og hva påvirker deres opplevelser? 3) Hvordan påvirker jentenes minoritetsbakgrunn og kjønn disse opplevelsene?

Hovedfunnene i denne studien viser at det er et misforhold mellom hvilket yringsrom jentene rapporterer å ha i samfunnsfagklasserommet og hvorvidt de benytter seg av dette. Funnene viser at det er flere mekanismer som forklarer dette hvor noen fremstår som selvdrevne av jentene, mens andre er mekanismer utenfor jentene selv. Dette inkluderer en følelse av yringsansvar som kan føre til en selvsensurering i klasserommet, en opplevd fasit for hva som er innenfor å si, samt jentenes opplevelse av klassemiljøet. I tillegg viser det seg at etnisk og kulturell bakgrunn spiller en heller positiv rolle for jentenes yringsrom gjennom en opplevelse av en delt «utlendingsidentitet» som fører til at jentenes egen minoritetsbakgrunn blir av mindre betydning i deres interaksjoner med medelever og lærer. Kjønn kan derimot spille en negativ rolle. Jentene opplever guttenes mulige reaksjoner på deres yringer som begrensende, og de forteller om en kjønn forskjell i hvorvidt medelever viser et yringsansvar.

Forord

Å jobbe med denne studien har vært en lærerik prosess. Jeg startet med et ønske om å fremheve en gruppe elever og et tema jeg selv synes er spesielt interessant. Målet har hele veien vært en kritisk, men optimistisk tilnærming til temaene i studien. Det har vært en krevende, men givende periode hvor jeg har fått hjelp og støtte, både faglig og emosjonelt.

Først og fremst en stor takk til de fire jentene som bidro i denne studien. Dere har gitt verdifull og viktig innsikt i en hverdag vi lærere må anerkjenne og ta med oss inn i klasserommet. Tusen takk for deres bidrag!

En stor takk rettes også til veileder Silje Førland Erdal. Du har vært engasjert, positiv og effektiv gjennom hele prosessen, alltid hatt en åpen dør og bidratt med uvurderlige innsikter i denne studien. Tusen takk for hjelpen!

En takk rettes også til de beste lunsjvennene jeg kunne bedt om! Dere har hjulpet med viktige perspektiver til studien, og ikke minst emosjonell støtte når det ikke har vært lett å se veien videre. Med dere har semesteret med masterskriving vært en fryd, tusen takk!

Sist men ikke minst, tusen takk til mamma og pappa for evig oppmuntring og tro på mine evner, ikke bare under denne perioden, men under hele lektorløpet. Tusen takk til Jonas for at du alltid hører på mine rants, oppmuntrer meg og for de beste avbrekkene fra masterskrivingen jeg kunne hatt. Dere er fantastiske!

Denne studien dedikeres til min kjære farmor som selv var lærer. Samtaler med deg er alltid lærerike, interessante og ikke minst givende. Du har vært en stor inspirasjon for mitt eget yrkesvalg, og jeg er evig takknemlig for å ha deg!

Blindern, mai 2019

Ann-Mari Alem Karlsholm Sundet

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og mål for oppgaven	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3	Studiens oppbygning	5
2	Teori og tidligere forskning.....	6
2.1	Ytringsfrihet og demokrati	6
2.1.1	Ulike forståelser av ytringsfrihet.....	6
2.1.2	Ytringsfrihet og ytringsansvar.....	8
2.2	Medborgerskap	12
2.2.1	Medborgerskapsidentitet	13
2.2.2	Kritisk medborgerskap	15
2.2.3	Taushetsspiraler.....	16
2.2.4	Medborgerskap i norsk skole	18
2.3	Mangfoldskompetanse.....	19
2.3.1	Interseksjonalitet og normkritisk pedagogikk	19
2.3.2	Kulturforskjeller og etnisitet	20
2.3.3	Mangfoldskompetanse i skolen.....	21
3	Metode.....	24
3.1	Forskningsdesign	24
3.1.1	Kvalitativt dybdeintervju.....	25
3.1.2	Kvalitativ observasjon.....	26
3.2	Datainnsamling	27
3.2.1	Utvalg	27
3.2.2	Triangulering.....	28
3.2.3	Praktisk gjennomføring	29
3.3	Analytisk tilnærming	30
3.3.1	Transkribering	30
3.3.2	Spørsmålsdrevet prosess	31
3.3.3	Tematisk analyse	31
3.4	Forskningsetikk	33
3.5	Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet	35

4	Analyse.....	37
4.1	Ytringsfrihet og ytringsansvar	37
4.2	Ytringer i lys av kunnskap, klassemiljø, kjønn og minoritetsbakgrunn	45
4.2.1	Kunnskap.....	46
4.2.2	Klassemiljø.....	49
4.2.3	Kjønn.....	54
4.2.4	Minoritetsbakgrunn	56
4.3	Medborgerskap og mangfold.....	60
4.3.1	Medborgerskap.....	60
4.3.2	Mangfold	66
5	Avslutning	73
5.1	Oppsummering av hovedfunn	73
5.2	Didaktiske implikasjoner.....	75
5.3	Veien videre.....	76
	Litteraturliste	79
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	85
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema intervju og observasjon	88
	Vedlegg 3: Samtykkeskjema observasjon.....	91
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	94

Tabell 1. A framework for critical citizenship education. Fra «Towards a framework for critical citizenship education» av L. Johnson og P. Morris, 2010, *The Curriculum Journal*, 21 (1), s.90. Copyright 2010 Curriculum Journals..... 16

1 Innledning

For det å eie definisjonsmakten over opplevelsene man har hatt, og over sitt eget liv, er livsviktig. Når andre skal fortelle oss hva som er vår sannhet, hva vi skal engasjere oss i, hvilke kamper vi skal ta og hvordan, fratrar de oss friheten til å definere oss selv. Og det er nettopp det denne kampen handler om: frihet til å være den man er. (Bile, Herz og Srour, 2017, s.8).

Interessen for temaene i denne studien startet spesielt i 2017 da jeg leste boken Skamløs av Amina Bile, Sofia Srour og Nancy Herz. Selv om boken tar opp alvorlige temaer som sosial kontroll og skam som jenter med minoritetsbakgrunn kan oppleve i Norge i dag, følte jeg boken var grunnleggende optimistisk på vegne av alle jenter med minoritetsbakgrunn. Denne optimismen har vært vanskelig å finne i det faglige innholdet i min utdanning, noe som motiverte meg til å i min studie utforske om jeg selv ville finne denne positive innstillingen hvis jeg snakket med jenter med minoritetsbakgrunn i skolen. Med økt definisjonsmakt og frihet for jentene som mål har det vært viktig å la jentene selv være med å definere sine egne opplevelser og hva som er viktig for dem. For meg er det ingen tydeligere symbol på reel frihet og levende demokrati enn ytringsfrihet, fordi denne friheten mer enn noen andre gjør at jeg føler meg inkludert i demokratiet og utformingen av det, både på godt og vondt. Min studie tar derfor utgangspunkt i disse to overordnede temaene; jenter med minoritetsbakgrunn og ytringsfrihet.

1.1 Bakgrunn og mål for oppgaven

Hva ytringsfriheten skal romme, hvor grensene for hva som skal tillates skal gå, er ofte i fokus når diskusjoner om ytringsfrihet finner sted (Midtbøen og Steen-Johnsen, 2015). Dette har det siste året blitt eksemplifisert når Blackbox Teater i en forestilling viste et hus de trodde tilhørte Christian Tybring-Gjedde. Dette førte til at Tybring-Gjedde på Facebook skrev at «Blackbox Teater legitimerer sitt hat mot nordmenn gjennom en absurd statsfinansiert teaterforestilling» og hevdet at han og kona Ingvild Smines Tybring-Gjedde ble hengt ut som rasister og anklaget for å skape et rasistisk samfunn (Døvik og Holm-Nilsen, 2019). Uker senere ble Stovnerrevyen i Oslo anklaget for å være rasistisk og islamofobisk etter at de satte opp «Stovnerske tilstander». Revyen inneholdt blant annet en hvit skuespiller som ble malt

brun i ansiktet og hadde på seg en afroparykk. Elevene ved skolen ønsker nå en diskusjon rundt hva som er greit å si og gjøre på skolen, hvor de fritt kan komme med den kritikken de har av revyen (Tre elever ved Stovner videregående skole i Dagbladet, 2019). I begynnelsen av mai avholdt Fremskrittspartiet landsmøte og i dagene som fulgte var fokuset hovedsakelig på Frp-lederen Siv Jensen sin oppfordring om å «knuse disse jævla sosialistene» (Brekke og Randen, 2019). Disse eksemplene viser hvordan ytringsfrihetens grenser stadig diskuteres og blir forhandlet om gjennom konkrete eksempler i den offentlige debatten. Spørsmål om hva som skal være lov å ytre, hvem som skal ha lov til å ytre ulike meninger, og i hvilken kontekst disse ytringene er akseptable er spørsmål som indirekte reises gjennom det offentlige ordskiftet. Hvordan disse sakene håndteres er derfor med å stadig regulere grensene for ytringsfriheten utover den konkrete hendelsen, og dette får konsekvenser for elevene i skolen fordi det setter tonen for samtalene som finner sted i klasserommet.

Næringsminister Torbjørn Røe Isaksen ønsker nå en ny ytringsfrihetskommisjon som skal revidere rammeverket rundt Grunnlovens paragraf 100 om ytringsfrihet. Dette fordi rammene rundt ytringsfriheten har endret seg veldig mye siden den forrige kommisjonen leverte sitt arbeid i 1999, spesielt på grunn av den økende bruken av internett og sosiale medier. Tjenester som Facebook og Google kontrollerer og regulerer hva mennesker kan ytre, hva vi blir eksponert for på nett, og hvilken informasjon som blir tilgjengelig i søk (Gullestad, 2019). I tillegg peker Isaksen på mekanismer som selvsensur, fake news og hatprat som påvirkende for ytringsfriheten og hvilke rammer den opererer innen.

«Ytringsfriheten eksisterer dermed i et finstemt system som ikke alene kan opprettholdes av universelle rettigheter, de juridiske rammene eller et sterkt vern i Grunnloven. Institusjoner som pressen, academia og frivillige organisasjoner, men også private selskaper og fagforeninger, og den kulturelle rammen rundt ytringer – som normer for saklighet, et minstemål av tillit, forståelse for forskjellen på hets og hard kritikk – er avgjørende for ytringsfriheten» (Isaksen, 2019, s.18).

Det er bred enighet om ytringsfrihet som juridisk rettighet og som normativt mål, men hvorvidt mennesker opplever reel ytringsfrihet krever en dypere undersøkelse av hvilke uformelle forhold som avgjør hva som kan ytres og hvordan dette skal ytres (Midtbøen og Steen-Johnsen, 2015). Det er et kontinuerlig mål i Norge å nå reel ytringsfrihet for alle samtidig som det er enighet om at også dette skal begrenses for å beskytte andre mennesker i samfunnet (Midtbøen, 2017, s.7; Tyldum, 2019, s.99). Dette spenningsforholdet blir satt på

spissen når ytringsfrihetens grenser blir diskutert innenfor rammene av et flerkulturelt samfunn fordi «hatytringer mot medlemmer av sårbare minoriteter fratir dem deres menneskelige verdighet og ekskluderer dem fra reel deltakelse i samfunnet» (Midtbøen og Steen-Johnsen, 2016, s.22). For å kartlegge den reelle ytringsfriheten til elever er det derfor nødvendig å også inkludere stemmene til de som står i dette spenningspunktet fordi dette vil bidra med nødvendige innsikter om hvordan ytringsfrihet i klasserommet faktisk oppleves for de det gjelder.

Opplæring i demokrati og medborgerskap er en grunnpilar i den norske skolen, og da spesielt i samfunnsfagene som har et spesielt ansvar for elevenes demokratiske beredskap (Fjelstad og Mikkelsen, 2008). I den nye læreplanen for samfunnskunnskap handler demokrati og medborgerskap blant annet om at elevene skal bli kritiske medborgere som lytter til og lar seg utfordre av mennesker med andre synspunkter enn de selv. Samtidig skal de utvikle respekt for demokratiske verdier og spilleregler som skal gi de trygghet til å ytre seg og kunnskap til å begrunne sine meninger (Utdanningsdirektoratet, 2019). En viktig del av dette er å forberede elevene til å bli aktive, selvstendige, demokratiske medborgere og her er ytringsfriheten viktig fordi det er gjennom ytringer at elevene kan ta del i det offentlige ordskifte og benytte seg av mange av de demokratiske prosesser vi har i Norge. Samtidig har Ludvigsenutvalget, som formet fagfornyelsen, vektlagt en samhandlingskompetanse som avgjørende for den pedagogiske forståelsen av demokrati. Her er samarbeid, undersøkning og deliberasjon kjernen i demokratibegrepet og dette knyttes til elever som erfarer og former demokratiet gjennom deres egen livsverden (Børhaug, 2017). Det er derfor viktig at skolen legger til rette for opplæring i medborgerskap både for den enkelte elevs videre demokratiske prosjekt og for videreutviklingen av demokratiet (Stray, 2014).

Målet for denne studien er å bidra til et mer nyansert bilde av jenter med minoritetsbakgrunn sine opplevelser i skolen. Mitt inntrykk er at jenter med minoritetsbakgrunn blir fremstilt som enten flinke jenter som «på tross» av sin kulturelle bakgrunn lykkes i skolen eller som en utfordring som skolen og lærere må være ekstra bevisste på. Diskusjoner hvor jenter er i fokus virker ofte å fokusere på de utfordringene som kommer med en minoritetsbakgrunn, for eksempel radikaliserings, sosial kontroll eller hvorvidt de er frie til å styre sitt eget liv. Med et polarisert samfunn hvor den reelle ytringsfriheten stadig blir utfordret som bakteppe, søker studien å løfte fram hva jenter selv mener skjer i sin skolehverdag og hva som påvirker dette.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studien har en overordnet problemstilling og tre underordnede forskningsspørsmål. Fordi det finnes lite forskning om jenter med minoritetsbakgrunn sin opplevelse av samfunnsfagklasserommet som ytringsrom, ønsket jeg en problemstilling som kunne favne flere ulike undertemaer, og samtidig åpne for muligheten til å se disse temaene i sammenheng. Målet for studien er å gi et så helhetlig innblikk i jentenes opplevelser med ytringsfrihet i klasserommet, samtidig som det var viktig at deres kjønn og minoritetsbakgrunn ble gitt plass slik at det i større grad var mulig å belyse eventuelle sammenhenger mellom disse kriteriene og det overordnede temaet ytringsfrihet i samfunnsfag. Problemstillingen er derfor som følger:

«Hvilke opplevelser har et utvalg jenter med minoritetsbakgrunn av samfunnsfagklasserommet som ytringsrom?»

Opplevelser er subjektive og det er mange faktorer både i og utenfor klasserommet som kan påvirke jentenes opplevelser og denne studiens analyse av disse. Det har derfor vært nødvendig å også kartlegge jentenes forståelse av ytringsfrihet i samfunnsfagklasserommet og det første forskningsspørsmålet er derfor: *Hvordan forstår jentene ytringsfrihet i samfunnsfagklasserommet?* Med dette spørsmålet søker studien å kartlegge hvilke forståelser jentene har av ytringsfrihet og ytringer i klasserommet, samt hva de legger til grunne for disse forståelsene. Det andre forskningsspørsmålet retter fokus mot hvilke opplevelser jentene har med ytringsfrihet i klasserommet og hva de mener påvirker disse opplevelsene. I dette ligger deres opplevelse av faktisk ytringsrom i klasserommet, egen og andres benyttelse av ytringsfriheten og hvilke faktorer de mener påvirker hvorvidt de benytter seg av det ytringsrommet de opplever. Forskningsspørsmålet blir derfor: *Hvilke opplevelser har jentene med ytringsfrihet i samfunnsfagklasserommet og hva påvirker deres opplevelser?* Fordi denne studien fokuserer på jenter med minoritetsbakgrunn var det viktig å eksplisitt se dette i sammenheng med de opplevelsene jentene hadde. Dette innebærer et fokus på både minoritetsbakgrunn, kjønn og en mulig samhandling mellom disse, samt hvilken påvirkning dette eventuelt hadde på jentenes opplevelser av samfunnsklasserommet som ytringsrom. Det siste forskningsspørsmålet er derfor: *Hvordan påvirker jentenes minoritetsbakgrunn og kjønn disse opplevelsene?*

1.3 Studiens oppbygning

Denne studien består av fem deler. Etter innledningen kommer kapittel to som inneholder det teoretiske rammeverket. Kapitlet er delt inn i tre hoveddeler; yringsfrihet og demokrati, medborgerskap og mangfold. Alle delene starter med en redegjørelse av sentrale begreper før de blir satt inn i en skolesammenheng. I kapittel tre redegjøres det for studiens metodiske valg og begrunnelsen for disse. Kapittel fire inneholder analyse av empirien i studien, og er delt inn etter forskningsspørsmålene. Funnene blir presentert og drøftet i lys av relevant teori og tidligere forskning, samt satt i sammenheng med hverandre. Det siste kapitlet, 5, inneholder en oppsummering av studiens hovedfunn, samt didaktiske implikasjoner og en oppfordring til veien videre.

2 Teori og tidligere forskning

For å kunne svare på problemstillingen i denne oppgaven er det nødvendig å benytte teori fra flere sentrale temaer innen samfunnsfagdidaktikken og å se disse i sammenheng med hverandre og empirien. For å kartlegge jentenes opplevde ytringsrom vil en redegjørelse av ulike forståelser av ytringsfrihet, ytringsfrihet i klasserommet og hvordan dette sikres være nødvendig; dette er den første delen av dette kapitlet. Medborgerskap er et bredt tema som favner mye, blant annet ytringsfrihet. For å knytte ytringsfrihet til elevenes demokratiske prosjekt vil derfor medborgerskap, og da spesielt kritisk medborgerskap, bli presentert i den andre delen. Jentene i fokus i denne oppgaven er valgt ut på bakgrunn av kriteriene minoritetsbakgrunn og kjønn, og det er et mål for denne studien å se dette i sammenheng med de to overordnede temaene, ytringsfrihet og medborgerskap. Den siste delen av dette kapitlet handler derfor om mangfold, og da spesielt etnisk og kulturell bakgrunn, kjønn og interseksjonalitet.

2.1 Ytringsfrihet og demokrati

Ytringsfrihet er et omdiskutert begrep, og grensene for hva det skal romme er et dominerende tema i debatten. Likevel er det lite rom for å stille spørsmål rundt hvorvidt rettighetene og pliktene assosiert med ytringsfriheten blir oppfylt for alle, og eventuelt hvilke ulike tilganger mennesker har til ytringsfriheten i de ulike arenaene. Samtidig har ytringsfrihetens grenser utvidet seg de siste tjue årene og spesielt minoritetsgrupper har måttet tåle økende grad av diskriminerende uttalelser i offentligheten (Bangstad og Vetlesen, 2011, s.336).

2.1.1 Ulike forståelser av ytringsfrihet

Selv om det er bred enighet om at ytringsfrihet skal finne sted, og at målsetningen for denne friheten er så få begrensninger som mulig, er det som sagt ulike standpunkter når det kommer til hvor de eventuelle grensene skal gå. I sin artikkel *The Dignity in Free Speech: Civility Norms in Post-Terror Societies* (2016) stiller Odin Lysaker og Henrik Syse spørsmål rund hvor balansen mellom beskyttelse av ytringsfrihet og beskyttelse av borgernes sikkerhet ligger (Lysaker og Syse, 2016). Begrunnelsen for denne formuleringen ligger i at ytringsfrihet i ytterste konsekvens kan føre til skade av andre mennesker, enten direkte eller gjennom

oppmuntring til skade (Lysaker og Syse, 2016). For å oppklare disse spørsmålene setter de ulike argumenter opp mot hverandre fra henholdsvis to perspektiver, krenkelsesfundamentalismen og ytringsfrihetsfundamentalismen.

Ytringsfrihetsfundamentalismen, eller det liberale argumentet, bygger på ideene til blant annet John Stuart Mill som hevder staten kun kan begrense menneskers ytringsfrihet hvis det gjøres for å hindre skade mot andre (Lysaker og Syse, 2016, s.107). Skade skal her forstås som handlinger som fysisk skader andre mennesker eller som dirkede forstyrrer deres praktisering av grunnleggende friheter (Lysaker og Syse, 2016, s.107). Her er negativ frihet, altså frihet fra statlig involvering, svært viktig. Lysaker og Syse (2016) fortsetter sin forklaring av det liberale argumentet ved å vise til filosofen Lars Fr. H. Svendsen som framhever forskjellen mellom det ulovlige og det umoralske for å vise hvordan noe i et samfunn kan være umoralsk, men ikke nødvendigvis ulovlig (Lysaker og Syse, 2016, s.107). På den måten vises viktigheten av grensen mellom staten, som kan avgjøre om noe er ulovlig, og den offentlige sfære, som kan avgjøre at noe er umoralsk. Dette er ifølge Svendsen viktig for å forsvare individers rett til å ta egne autonome beslutninger om deres identitet, personlige verdier, og hva de selv mener er «det gode liv», samt retten til å ha sterke moralske synspunkter (Lysaker og Syse, 2016, s.107-108). Videre konkludere derfor Svendsen at en ytrings moralitet ikke er avgjørende for om den bør hindres av lover angående ytringsfrihet, nettopp fordi staten bør være avskilt fra det moralske i et samfunn (Lysaker og Syse, 2016, s.108). I følge det liberale argumentet er det altså kun ytringer som strider mot lovverket som ikke skal tillates i offentligheten, uavhengig av om det blir oppfattet som umoralsk.

Krenkelsesfundamentalisme legger på den andre siden mer vekt på verdien av positiv frihet, og er opptatt av at en ytring må veies opp mot menneskers mulighet og evne til å handle på måter som leder til menneskelig velbefinnende, eller «wellbeing» (Lysaker og Syse, 2016, s.108). Dette er ikke bare nødvendig for menneskers ytringsfrihet, men også for den demokratiske deltagelsen som innebærer mer enn frihet fra staten. Frihet til å ytre seg har her egenverdi for mennesker, fordi demokratisk deltagelse her er sett på som et grunnleggende menneskelig behov (Lysaker og Syse, 2016, s.108). Lysaker og Syse viser også til arbeidet til Sindre Bangstad og Arne Johan Vetlesen som begge mener separasjonen mellom stat og moral i det liberale argumentet er ukorrekt; i motsetning til Svendsen, mener de at lov og moralske verdier skal forstås som to nært knyttet komponenter, to aspekter ved ytringshandlinger og meninger (Lysaker og Syse, 2016, s.108). Fordi ytringsfrihet her er en

positiv frihet, altså frihet til å blant annet handle, må et individs ytringsfrihet veies opp mot det overordnede målet om allmenn ytringsfrihet (Lysaker og Syse, 2016, s.109). I følge krenkelsesfundamentalismen kan med andre ord en ytring begrenses både av lov, og av den offentlige moral hvis den hindrer individer eller grupper i å ytre seg, altså hvis ytingen hindrer deres frihet til å faktisk ytre seg.

2.1.2 Ytringsfrihet og ytringsansvar

Jeremy Waldron hevder et individs rettigheter og et annet individs plikter henger sammen, og at det derfor er et gjensidig avhengighetsforhold mellom oppfyllelsen av både rettigheter og plikter i samfunnet (Waldron, 2011, s.1107). Dette er ofte ikke opplagt fordi de rettighetene som anses som viktigst ofte blir sett på som rettigheter overfor staten, og ikke mellom individer. For å kunne oppfylle dette avhengighetsforholdet er det derfor nødvendig at mennesker aksepterer at det er begrensninger ved våre rettigheter fordi de ikke eksisterer i isolasjon, det følger ofte med en legitim ramme for benyttelsen av dem (Waldron, 2011, s.1111). Dette er presentert i Norges Grunnlov hvor det i §100 om ytringsfrihet står at «ingen kan holdes rettslig ansvarlig for å ha meddelt eller mottatt opplysninger, ideer og budskap med mindre det lar seg forsvare holdt opp imot ytringsfrihetens begrunnelse i sannhetssøken, demokrati og individets frie meningsdannelse» (Grunnloven, 1814, §100). Waldron understreker at disse begrensningene ikke i seg selv er i motsetning til retten til å ytre seg, men at de skaper et rom hvor begrensning kan fastsettes (Waldron, 2011, s.1112). Dette betyr altså at det er et rom hvor individer og samfunnet sammen må komme til enighet om hvorvidt ulike ytringer skal begrenses, det er altså et ansvar i å ha dette rommet. Ytringsfrihet må derfor grunnes i en «dignifying recognition amongst citizens, based on certain norms of civility» (Lysaker og Syse, 2016, s.111; Waldron, 2011).

Siviliseringsnormer

Som en mulig løsning på denne uenigheten mellom krenkelse og ytringsfrihet, eller skade og ytringsfrihet, presenterer Lysaker og Syse (2016) et sett av siviliseringsnormer hvor målet er at disse kan

clarify accompanying responsibilities and expectations that should be integrated into public debates, especially on contested issues, so that those debates can remain spirited

and open, without curtailing in practice the free speech of other potential partakers in the debates (Lysaker og Syse, 2016, s. 111).

Bakgrunnen for dette målet, og videre siviliseringsnormene er en *ethical deficit*, altså mangel på etiske betraktninger, som forfatterne mener finnes både i det liberale argumentet og i krenkelsesargumentet. Meningen er her altså å supplere ytringsfriheten med siviliseringsnormer, slik at også ansvaret som ligger i en ytring blir klarere. De presenterer derfor fem siviliseringsnormer; verdighet som innebærer å anerkjenne den andres etiske status eller iboende integriteten. Denne verdigheten er noe tilhørende vår menneskelige eksistens, og som er kroppslig sårbar og derfor avhengig av anerkjennelse fra andre (Lysaker og Syse, 2016, s.117). Rettferdiggjøring, som innebærer et fokus på motivasjonen bak ytringen, er en norm om at en ytring skal kunne rettferdiggjøres utover at den er lovlig rettferdiggjort gjennom ytringsfriheten (Lysaker og Syse, 2016, s.118). Den neste siviliseringsnormen, sannferdighet, innebærer at ytringer skal bidra i en form for sannhetssøking for den som ytrer eller for offentligheten, eller i alle fall ikke hindre en slik sannhetssøking. Dette innebærer ikke en søken etter et absolutt rett svar, men heller avhengig av den kontekst debatten tar plass i, inkludert menneskene i den (Lysaker og Syse, 2016, s.119). Den fjerde normen er vurdering, altså en vurdering av det potensielle omfanget en ytring kan få. Fordi vi i dag lever i en verden hvor landegrenser er et stadig mindre hinder når det kommer til kommunikasjon innebærer dette også en global vurdering, eller en utvidet bevissthet rundt de mulige konsekvensene ens ytring kan få (Lysaker og Syse, 2016, s.120). Til slutt presenteres empati som en siviliseringsnorm som her skal forsås som en overgripende etisk norm som ber oss ta i betraktning hvordan vår ytring vil bli lest, hørt eller forstått av andre parter (Lysaker og Syse, 2016, s.122). Denne normen er tett knyttet til de andre normene, og skal fungere som en etisk bremse for krevende, hatefulle, overdrevet sinte eller bedragerske uttalelser (Lysaker og Syse, 2016, s.122).

Konklusjonen til Lysaker og Syse (2016) er blant annet at ytringsfrihet kan og bør være grunnnet i en verdig anerkjennelse blant medborgerne, basert på visse normer for «civility», eller høflighet (Lysaker og Syse, 2016, s.105). Senere viser de også til Jürgen Habermas som mener at i et intersubjektivt møte mellom minst to mennesker i en delt livsverden hvor målet for møte er en delt forståelse om noe kan, og må, de se hverandre som mennesker kapable til å ta ansvar for deres handlinger (Habermas, 1993, s.66 i Lysaker og Syse, 2016, s.115). Det er altså en felles anerkjennelse blant borgerne som skal grunne

siviliseringsnormene, og videre ytringsfriheten, og denne felles anerkjennelsen gir alle borgere et ansvar knyttet til ytringsfriheten, altså ytringsansvar.

Det deliberative klasserommet

Jürgen Habermas stiller seg kritisk til både krenkelsesfundamentalismen og ytringsfrihetsfundamentalismen fordi de begge, gjennom sitt fokus på individer som mottagere av retten heller enn forfattere av den, neglisjerer demokrati i sin grunnleggende betydning, nemlig folkesuvereniteten (Carleheden, 2007, s.114-115). For Habermas er folkesuvereniteten forstått som offentlige autonomi, altså frihet til å påvirke og organisere det medmenneskelige liv, samtidig som den er både pluralistisk og prosedural. Den muliggjøres gjennom de individuelle rettighetene fordi disse legger grunnlaget for at demokratiske mennesker kan forme seg, og videre deliberere. Dette innebærer kommunikasjon hvor ulike meninger og verdier møtes hvor hvert individ lytter, samhandler, søker argumenter og vurderer, samtidig som det er et delt mål å finne verdier og normer som alle kan forenes om (Englund, 2006). Samarbeid er derfor helt avgjørende for demokratiets legitimitet, fordi det er gjennom individuelle rettigheter og videre deliberasjonen at mennesker blir forfattere og mottakere av staten. Gjennom aktiv deltakelse, altså at medborgere deliberativt deltar i den politiske offentligheten legitimeres derfor demokratiet, og folkesuvereniteten fungerer i praksis (Carleheden, 2007, s.119). Alle kan her fremme gode argumenter i et forsøk på å overbevise hverandre om hva som er rett og feil, og gjennom denne dialogen hvor det beste argumentet vinner frem vil det offentlige komme til enighet (Carleheden, 2007). Samtidig vektlegger Habermas at rett og fornuft må komplementeres med en demokratisk etos – en demokratisk politisk kultur, slik at det «beste argumentet» vinner fram og kan avgjøre hvordan vi bør handle (Carleheden, 2007). Habermas presenterer derfor «den deliberativa demokratimodellen» (Englund, 2007b, s.105) hvor folkesuvereniteten blir en realitet gjennom alle medborgeres kommunikative rettigheter, herunder ytringsfrihet. Dette er for Habermas en forutsetning for politisk deltagelse, og videre politisk autonomi, som videre legger grunnlaget for at medborgere kan være selvstendige deltakere i den offentlige kommunikasjonsprosessen. Denne retten til deltagelse er her den mest sentrale rettigheten (Englund, 2007a og b). Det er med andre ord et demokratisk mål for Habermas å finne «det felles beste» som alle kan akseptere fordi det legitimeres gjennom at partene deltar i en deliberativ samtale som inneholder et demokratis etos som partene på forhånd har sluttet seg til.

Englund (2006) bygger videre på den deliberative demokratimodellen ved å se den i sammenheng med skolens samfunnsoppdrag. I den deliberative demokratimodellen er elevens inngang til det politiske samfunnet deliberative kommunikasjonsprosesser. Dette gjør skolen spesielt viktig fordi det er her elevene kan undervises i og lære den deliberative praksisen som også skal benyttes i samfunnet for øvrig. Deliberasjon er derfor nødvendig for det helhetlige demokratiske prosjektet gjennom at medborgerne deltar aktivt i samfunnet, for elevenes adgang til dette prosjektet, og videre for statens legitimitet (Carleheden, 2007; Englund, 2006). For å knytte deliberasjon som modell for demokratiet til skolen, presenterer Englund fem karakteristikker for deliberativ kommunikasjon. For det første må det gis rom for ulike synspunkter. For det andre må det være toleranse og respekt til den konkrete andre, og deltakerne i deliberasjonen må lære å lytte til hverandre. Videre understreker Englund (2006) at elevene trenger å erfare hvordan de kan bygge en kollektiv vilje. I skolen møter elevene hele tiden utfordringer som de må løse sammen og det er viktig at deliberasjonen her har som mål å nå en enighet om veien videre etter deliberasjonen. Disse tre punktene kan sees som den indre kjernen i deliberativ kommunikasjon som handler om kommunikasjon hvor ulike synspunkter møtes ansikt til ansikt og ulike argumenter er uttalt, men stadig med et underliggende mål om konsensus hvor den konkrete andre alltid er respektert (Englund, 2006, s.513). Målet er altså å komme fram til et felles grunnlag for diskusjonen, eller den deliberative situasjonen, altså et felles rammeverk hvor de grunnleggende forholdene for forståelse og respekt er tilstede, eller kan utvikles i deliberasjonen (Englund, 2006, s.513).

Den neste karakteristikken for deliberativ kommunikasjon innebærer at skoler bør strebe etter å være «weak publics» (Englund, 2006, s.514). Dette innebærer her at autoriteter eller tradisjonelle synspunkt er offentlige i den forstand at alle kan stille spørsmål ved dem, og det er muligheter for å utfordre sine egne tradisjoner. I skolen vil dette innebære å være kritisk til tradisjonelle oppfatninger som hvem som holder makten til å ta avgjørelser som omhandler elevene og hvordan elevene selv kan påvirke sin egen hverdag. Gjennom dette vil elevene kunne forme en offentlig autonomi fordi alles meninger blir offentlige og må argumenteres for, også lærerens meninger (Englund, 2007). I en deliberativ kommunikasjon er lærerens rolle å styre, muligens fortsette eller konkludere deliberasjonen, og hvordan dette gjøres er avgjørende for hvorvidt skolen blir en svak offentlighet eller ikke (Englund, 2006). I den siste karakteristikken retter fokuset mot å skape mening for elevene, altså individuell mening for elevene gjennom en interaktiv kommunikasjon hvor de selv skal formulere og argumentere for sine synspunkter om et tema, lytte til hverandre, bli eksponert for motargumenter og

reformulere seg (Englund, 2006, s.516). Målet med dette er at elevene skal kunne gjennomføre gode, demokratiske samtaler uten at læreren er tilstede hvor de selv styrer samtalen etter hva som oppleves som relevant for dem og deres skolehverdag. Dette blir også trukket fram som det kanskje viktigste punktet for elevenes videre deliberative praksis, både i skolen og utenfor, altså for medborgerskapet.

Flere av disse punktene finner vi også igjen i Hess og McAvoy (2013) sin redegjørelse av deliberasjon i klasserommet hvor fire kriterier for å lykkes med deliberasjonen blir presentert. For det første må elevene diskutere og deliberere spørsmål som har flere og motstående synspunkter, hvor målet er finne en handlingsplan for å løse et delt problem (Hess og McAvoy, 2013, s.20), noe som samsvarer med Englund (2006) sitt første og tredje punkt. Det må være et åpent klasseromsklima, altså samtalen må romme ulike meninger og synspunkter som elevene føler seg komfortable med å fremme. For at samtalen skal være deliberativ må mange i klassen delta nettopp for å sikre denne variasjonen i argumenter og for at elevene skal få opplæring i hvordan deliberere. Videre legger Hess og McAvoy (2013) vekt på deliberative verdier, noe som kan knyttes til det andre punktet til Englund (2006) hvor toleranse og respekt for den konkrete andre er viktig. Læreren har også et tydelig ansvar for at den deliberative samtalen blir god. Fordi elevene på forhånd er gitt ulike forventninger av samfunnet må klasserommet sees som regulerte deliberative rom hvor det eksplisitt undervises i og forventes passende oppførsel (Hess og McAvoy, 2013), noe Englund (2006) også vektlegger. Samtidig må elevene få muligheten til å forberede seg før samtalen og det viktig at personlige beretninger fra elevenes liv blir anerkjent som verdifulle bidrag i de deliberative rommene (Hess og McAvoy, 2013). Det som gjør diskusjonen deliberativ hos Hess og McAvoy er at den også skal svare på det større spørsmålet om «hvordan skal vi leve sammen?» (Hess og McAvoy, 2013, s.20), samtalen må altså fokusere på åpne og autentiske spørsmål. Dette vil åpne opp elevenes ytringsrom gjennom at personlige erfaringer gis rom, samtidig som samtalen går utover forhåndsbestemt kunnskap. Ulike forhold rundt hvordan vi som individer og kollektiver skal leve sammen i samfunnet kan derfor diskuteres og hva elevene trenger å erfare for å bli gode medborgere kan vektlegges.

2.2 Medborgerskap

De siste årene har demokrati og medborgerskap fått større plass i norsk skole; det skal nå være et overordnet tverrfaglig område og være en gjennomgående praksis i alle aspekter ved

norsk skole (Børhaug, 2017). Demokrati og medborgerskap skal også være et av kjerneelementene i samfunnsfag, noe som gjør medborgerskap til en del av samfunnsfagets kjerne (Kunnskapsdepartementet, 2018). Litteraturen innen medborgerskap har i lang tid diskutert spørsmål om hva medborgerskap i skolen skal være. Hva elevene skal lære av fagkunnskap, hvilken handlingskompetanse som skal praktiseres i klasserommet og hvilke medborgerlige verdier klasserommet skal fremme er noe av det som fortsatt avklares (Børhaug, 2017). Fordi ytringsfrihet er en viktig del av medborgerskapet er det nødvendig med en gjennomgang av hvordan medborgerskap bør forstås for å på best mulig måte oppfylle visjonen for ytringsfrihet og deliberasjon presentert over. Medborgerskapsidentitet, kritisk medborgerskap og medborgerskap i norsk skole vil derfor bli presentert og sett i sammenheng med hverandre.

2.2.1 Medborgerskapsidentitet

Gert Biesta presenterer tre områder innen medborgerskapsidentitet av betydning for undervisningen; kvalifisering, subjektivering og sosialisering. Kvalifisering innebærer et syn på medborgerskap som noe som skal læres hvor elevene tilslutt blir kvalifisert til å ta del i det politiske liv og sosialisering innebærer en internalisering av en eksisterende medborgerskapsidentitet. Begge disse innebærer en “domestication of the citizen», altså en fastsettelse av medborgere til én medborgerskapsidentitet (Biesta, 2011a, s.142). For å svare på faren som ligger i dette presenterer Biesta «The Ignorant Citizen» (2011a) eller den uvitende borger, for å presentere et syn på medborgerskap som ikke er grunnet i spesifikk kunnskap om hva den gode medborger er. Målet med dette er å forme undervisningen til noe annet en reproduksjon av den eksisterende politiske orden, slik at undervisning i medborgerskap i skolen kan være noe annet. Dette er det Biesta refererer til som «a subjectification conception of citizenship education» som i motsetning til en sosialiseringsforståelse vektlegger hvordan demokratisk subjektivitet blir skapt i udefinerte politiske prosesser (Biesta, 2011a, s.142). Dette er blant annet viktig fordi konsekvensene av å ikke holde dette grunnsynet kan føre til et statisk syn på hva som er demokrati, og derfor et statisk syn på hva som er «innenfor» og «utenfor». Dette er igjen viktig for å vise hvordan den demokratiske medborger ikke er en forhåndsdefinert identitet som kan bli undervist og lært, men heller en identitet som oppstår gjentatte ganger gjennom å på nye måter å ta del i det demokratiske prosjektet (Biesta, 2011a, s.152).

Ljunggren (2014) har skrevet om sammenhengen mellom utdanning innen samfunnsborgerskap og nasjonal identitet, og argumenterer for at det er nødvendig å fokusere på ambivalens når elevene skal forstå sin egen identitet og rolle i forhold til demokratiet. Ljunggren (2014) anerkjenner på lik linje med Biesta (2011a og b) behovet for en dynamisk forståelse av individers rolle i demokratiet, og videre demokratiet i seg selv. For Ljunggren er det nødvendig å se utdanning innen medborgerskap som en pågående konstruksjon, hvor utdanning skal fungere som kommunikasjon mellom individer som i møte med andre individer skaper demokratiet (Ljunggren, 2014). Fordi utdanning her er en prosess så er det ikke hovedsakelig om kunnskap, men heller om en type individuell og kollektiv subjektivitet som promoterer et ønske for elevene; at de skal evne å forstå deres egne og andres fordommer og preferanser (Ljunggren, 2014, s.37). Ambivalens er her sentralt fordi en undervisning som har dette som prinsipp kan føre til en forståelse av utdannelse innen medborgerskap som hverken multikulturell eller nasjonalistisk, gjennom å åpne for en usikker og utforskende tilnærming til det demokratiet og samfunnet vi lever i (Ljunggren, 2014, s.40). Dette vil blant annet innebære å åpne opp identitetsbegrepet slik at ulike identiteter ikke nødvendigvis blir satt imot hverandre, samtidig som det er rom for å utfordre de forstillingene en selv har (Ljunggren, 2014, s.40-41). Dette bringer også med seg et element av utopi som kan gi elevene et alternativ for hvordan elever med ulike etnisiteter, vaner og karakteristikker, og etos kan være med å aktivt forme hvilken rolle nasjonal identitet skal ha i deliberasjonen (Ljunggren, 2014, s.41). På bakgrunn av dette blir derfor skolen en offentlig sfære som engasjerer seg i sosiale interaksjoner og i en kollektiv definisjon av hva den nasjonale identiteten skal utgjøre (Ljunggren, 2014, s.41).

Joel Westheimer og Joseph Kahne (2004) har gjort en gjennomgang av ulike programmer innen medborgerskap i USA, og fremmet et rammeverk bestående av tre forståelser av “den gode medborger”; den personlig ansvarlige medborgeren, den deltakende medborgeren og den rettferdighetsorienterte medborgeren (Kahne og Westheimer, 2004). Den personlig ansvarlige medborgeren vil vektlegge dannelse i den demokratiske deltakelsen gjennom å være ansvarlig, ærlig og lovlige. Den deltakende medborgeren vil aktivt delta i de demokratiske prosessene ved å aktivt påta seg ansvar og oppgaver som vil bistå andre medborgere både lokalt og nasjonalt. For den tredje forståelsen, den rettferdighetsorienterte medborgeren, vil et fokus på urett og hvordan denne uretten kan justeres gjennom sosial rettferd stå i fokus (Kahne og Westheimer, 2004). Et kritisk blikk på samfunnets sosiale, økonomiske og politiske strukturer står sentralt, og dette vil gjenspeile målet i undervisningen hvor visjonen

for den gode medborger er muligheten for endring i samfunnet (Kahne og Westheimer, 2004). Som forklart av Kahne og Westheimer (2004) vil den personlig ansvarlige medborger donere mat til vanskeligstilte, den deltakende vil organisere distribusjonen av denne maten og den rettferdighetsorienterte vil stille spørsmål ved hvorfor noen er vanskeligstilt og hvordan dette kan endres (Kahne og Westheimer, 2004).

2.2.2 Kritisk medborgerskap

Kritisk pedagogikk innebærer å stille seg kritisk til de systemene og strukturene som former de praksiser som gjennomføres i skolen og i klasserommene, både hvem som former det, hvordan det blir formet og hvordan det eventuelt kan bli endret (Westrheim, 2004). Gjennom en analyse av eksisterende forståelser av kritisk tenkning og kritisk pedagogikk formulerer Johnson og Morris (2010) et ideelt rammeverk for kritisk medborgerskapsundervisning. Kritisk tenkning er her forstått som et sett abstrakte og tekniske ferdigheter i medborgerskap, mens kritisk pedagogikk fokuserer på et ønske om oppmuntring til engasjement, handling og politisk frigjøring hos elevene (Johnson og Morris, 2010, s.1). Bakgrunnen for modellen er derfor at kritisk tenkning, og videre medborgerskapsundervisning, ikke i tilstrekkelig grad har inkludert en kritisk handlekraft, noe som er en vesentlig del av medborgerskapsbegrepet. De mener med andre ord at det er nødvendig å gjøre kritisk pedagogikk til en del av undervisningen slik at de «undertrykte» blir bevisst deres sosioøkonomiske situasjon. Bare da kan de handle på en måte som gjør deres situasjon bedre (Johnson og Morris, 2010). I sitt rammeverk ender de derfor opp med å definere fire dimensjoner ved kritisk medborgerskapsundervisning; kunnskap, ferdigheter, verdier og tilbøyelighet som de ser i sammenheng med kriteriene politikk, sosialt, selvet og praksiser (Johnson og Morris, 2010). Knowledge er her forstått som kunnskap, skills er forstått som ferdigheter og values er forstått som verdier. Dispositions er forstått som tilbøyelighet, altså en persons iboende holdninger, handlingsmønster, perspektiver og overbevisninger.

	POLITICS/ ideology	SOCIAL/ collective	SELF/ subjectivity	PRAXIS/ engagement
<i>Knowledge</i>	Knowledge and understanding of histories, societies, systems, oppression and	Knowledge of interconnections between culture, power and transformation; non-mainstream	Knowledge of own position, cultures and context; sense of identity	Knowledge of how collectively to effect systematic change; how knowledge itself

	injustices, power structures and macrostructural relationships	writings and ideas in addition to dominant discourses		is power; how behaviour influences society and injustice
<i>Skills</i>	Skills of critical and structural social analysis; capacity to politicise notions of culture, knowledge and power; capacity to investigate deeper causalities	Skills in dialogue, cooperation and interaction; skills in critical interpretation of others' viewpoints; capacity to think holistically	Capacity to reflect critically on one's status' within communities and society; independent critical thinking; speaking with one's own voice	Skills of critical thinking and active participation; skills in acting collectively to challenge the status quo; ability to imagine a better world
<i>Values</i>	Commitment to values against injustice and oppression	Inclusive dialogical relationship with others' identities and values	Concern for social justice and consideration of self-worth	Informed, responsible and ethical action and reflection
<i>Dispositions</i>	Actively questioning; critical interest in society and public affairs; seeks out and acts against injustice and oppression	Socially aware; cooperative; responsible towards self and others; willing to learn with others	Critical perspective; autonomous; responsible in thoughts, emotion and action; forward-thinking; in touch with reality	Commitment and motivation to change society; civic courage; responsibility for decisions and actions

Tabell 1. A framework for critical citizenship education. Fra «Towards a framework for critical citizenship education» av L. Johnson og P. Morris, 2010, *The Curriculum Journal*, 21 (1), s.90. Copyright 2010 Curriculum Journals.

2.2.3 Taushetsspiraler

Elisabeth Noelle-Neuman har beskrevet det sosiale fenomenet *taushetsspiraler*, en mekanisme som kan føre til fortielse, eller undertrykking av ytringsfrihet (Noelle-Neumann, 1993; Steen-Johnsen og Enjolars, 2016). Dette er en prosess hvor samfunnets delte normer, verdier og holdninger setter rammer for akseptert benyttelse av ytringsfrihet. Dette fører til både solidaritet, integrering, identitet og tilhørighet, og undertrykking av ytringsfrihet gjennom at individet som ikke faller innenfor disse rammene risikerer å bli fryst ut av

felleskapet, og derfor velger å forbi innenfor rammene (Noelle-Neumann, 1993; Steen-Johnsen og Enjolras, 2016). I frykt for å bli isolert driver med andre ord mennesker en form for selvsensurering i hva de ytrer seg om og hvordan de ytrer seg. I et samfunnsperspektiv kan dette føre til at de dominerende meningene blir styrket gjennom fortløpende ytringer som støtter meningen fordi de er opplevd som innenfor rammene, mens meninger og holdninger som oppleves å være utenfor rammene ikke blir ytret og derfor enda mer marginaliserte enn de var tidligere (Noelle-Neumann, 1993; Steen-Johnsen og Enjolras, 2016). Som Noelle-Neumann selv skriver:

To run with the pack is a relatively happy state of affairs; but if you can't, because you won't share publicly in what seems to be a universally acclaimed conviction, you can at least remain silent, as a second choice, so that others can put up with you (Noelle-Neumann, 1993, s.6).

Ved å legge til grunne forståelsen av medborgerskap presentert over (Biesta, 2011a og b; Johnson og Morris, 2010; Khane og Wesheimer, 2004; Ljunggren, 2014) blir det tydelig at taushetsspiraler både i og utenfor klasserommet er uheldig fordi det vil låse elevene i én medborgerskapsidentitet og derfor hindre dem i å handle som selvstendige medborgere som kan delta aktivt i demokratiske prosesser.

I sitt arbeid bygger Steen-Johnsen og Enjolras (2016) videre på ideen om taushetsspiraler fra Noelle-Neumann i et forsøk på å klargjøre hvorvidt mennesker er mer opptatte av en mulig isolasjon, enn å medregne andres følelser når de avgjør om de skal ytre seg eller ikke (Steen-Johnsen og Enjolras, 2016). Gjennom sin empiriske forskning avduker de flere relevante funn, og noen av de vil bli løftet fram her. For det første viser de at mennesker har et balansert syn på spenningspunktet mellom ytringsfrihet og sosiale avveininger, altså de fleste veier sin frihet opp mot den mulige skaden ytringen kan påføre andre mennesker (Steen-Johnsen og Enjolras, 2016). For det andre er denne balansegangen kontekstuel avhengig, og arbeidsplassen viser seg å være en arena hvor ytringer skal begrenses på lik linje med ytringer i det offentlige rom. For det tredje er kvinner mer villige til å drive selvsensur enn det menn er i det offentlige rom (inkludert arbeidsplassen), sosiale mekanismer i ytringsfrihet er med andre ord kjønnet. Avslutningsvis viser undersøkelsen at individuelle karakteristikk spiller en rolle i hvorvidt mennesker velger å ytre sin mening om saker som er viktige for dem eller ikke (Steen-Johnsen og Enjolras, 2016).

2.2.4 Medborgerskap i norsk skole

Janicke Heldal Stray har de siste årene vært sentral i utformingen av hva medborgerskap bør være i norsk skole (Børhaug, 2017) og argumenterer for at en opplæring *om, for og gjennom* demokrati er nødvendig for å nå en medborgerskapsundervisning som lærer elever å være aktive medborgere i samfunnet (Stray, 2011; Stray, 2014). Dette innebærer kunnskap *om* demokrati som så skal brukes til å fremme verdier og holdninger i saker som opptar elevene *for* demokratiet, og dette skal skje *gjennom* demokratiet, altså elevene skal erfare demokratiet selv (Stray, 2011). Det som her er i fokus er å få frem viktigheten av den deltakende medborger som noe mer enn den kunnskapsrike medborger, et standpunkt Biesta (2011a og b) og Ljunggren (2014) også deler. Samtidig deler både Biesta, Ljunggren og Stray Ludvigsenutvalget sin vektlegging av en samhandlingskompetanse som viktig i medborgerskapsutdanningen (Børhaug, 2017), noe som betyr at et kollektivt syn på deltakende medborgerskap er viktig.

Gjennom perspektivene på medborgerskap presentert over kommer det tydelig fram at en handlende medborger skal fremmes i skolen, og at dette må oppnås gjennom mer enn kunnskap om demokratiet. Ved å ikke løfte fram de kritiske aspektene ved medborgerskap kan en «subjectification» (Biesta, 2011a) eller en ambivalens (Ljunggren, 2014) bli vanskelig, og visjonen om mulig endring i samfunnet gjennom medborgerskapsundervisning blir utfordrende (Johnson og Morris, 2010; Kahne og Westheimer 2004). Undervisningen risikerer også å reprodusere de samme ideene og handlingsmåtene, noe som er skadelig for demokratiet og for individenes opplevde handlingsrom i samfunnet (Biesta, 2011a og b; Ljunggren, 2014, Noelle-Neumann, 1993). Samtidig stilles det spørsmål ved en individentsentrert medborgerskapsundervisning fordi dette kan svekke samhandlingskompetansen nødvendig for den kollektive handlekraften (Stray, 2011) eller vanskeliggjøre den kritisk- eller rettferdighetsorienterte handlekraften (Johnson og Morris, 2010; Kahne og Westheimer 2004), samtidig som det skaper rammer for demokratideltakelse som ikke rommer alle i samfunnet (Biesta, 2011a og b; Ljunggren, 2014). Disse perspektivene vil senere bli benyttet til å analysere elevenes opplevde ytringsrom i klasserommet og hvilke elementer ved medborgerskap som eventuelt mangler i deres skildringer. Dette er nyttig for å kartlegge hvorvidt elevene får opplæring i medborgerskap slik det her er presentert og hvilke følger denne opplevde undervisningen har for deres ytringsrom i klasserommet, og senere som ytrende medborgere i samfunnet.

2.3 Mangfoldskompetanse

I og med at denne studien har fokus på jenter med minoritetsbakgrunn, er mangfold og mangfoldskompetanse viktige perspektiver å analysere empirien ut ifra. Samtidig vil en kritisk tilnærming til disse perspektivene være hensiktsmessig, fordi det vil gjøre det mulig å se kritisk på hvilken mulig betydning mangfoldet i klassen og hos elevene får for opplevelsene som kommer til uttrykk i intervjuene og observasjonene. Denne delen vil derfor inneholde en redegjørelse av interseksjonalitet og normkritisk pedagogikk, kulturforskjeller og etnisitet og mangfoldskompetanse i skolen.

2.3.1 Interseksjonalitet og normkritisk pedagogikk

Målet med en normkritisk pedagogikk er å «bidra til økt kunnskap om og bevissthet omkring maktforhold, gjennom å problematisere og utfordre normer som opprettholder privilegier og maktforhold» (Røthing, 2017, s.10). Interseksjonalitet «viser hvordan *samspill* mellom ulike sosiale kategorier som etnisitet, religion, kjønn, rase, seksuell orientering, sosial klasse og funksjonalitet kan ha betydning for menneskers livsvilkår» (Røthing, 2017, s.10). Hvis vi ser disse begrepene sammen i en skolesammenheng vil det kunne framheve hvordan ulike sammensetninger av sosiale kategorier kan påvirke individers og gruppers muligheter og utfordringer i ulike situasjoner i skolen fordi det vil belyse hvilke privilegier og maktforhold som kan påvirke de sosiale kategoriene (Eriksen, 2017; Røthing, 2017). Hvordan en kategori som kjønn kommer til uttrykk i skolen vil med andre ord henge sammen med etnisitet, samtidig som det er i stadig endring og avhengig av konteksten (Nielsen, 2014, s.11). Den enkeltes opplevelser og måter å forholde seg til konkrete situasjoner i skolen vil være preget av den emosjonelle meningen som kjønn og etnisitet fylles med (Nielsen, 2014, s.12), fordi disse kategoriene er gjensidig konstruert i konkrete situasjoner, «på måter som gjør at en person blir plassert på en bestemt måte i et makthierarki i nettopp denne situasjonen» (Nielsen, 2014, s.27). Det vil derfor kun være mulig å undersøke hvordan synet på mangfold vil påvirke jenter med minoritetsbakgrunn sine muligheter og utfordringer i skolen hvis vi ser kjønn i sammenheng med andre sosiale kategorier og aktuelle kontekster (Eriksen, 2017; Nielsen, 2014, s.11).

2.3.2 Kulturforskjeller og etnisitet

Ifølge Fredrik Barth er utfordringen med kulturforskjeller ikke at de eksisterer, men at mennesker ser summen av ulikheter som en rimelig stabil enhet som eksisterer utenfor oss. Gjennom dette konstruerer vi oppfatninger om fremmede kulturer og hvordan mennesker i disse kulturene vil handle annerledes fra oss (Barth, 1993). Kulturforskjeller oppleves av mennesker som utfordrende, som en symbolsk avvisning av ens egen kultur, og samtidig som det sees som en tilhørighets- og lojalitetserklæring til en annen kultur (Barth, 1993, s.61). Sosiale grupper, eller etniske grupper, blir derfor definert på bakgrunn av kulturforskjeller og det er enkelte kulturelle trekk som vektlegges i markeringen av tilhørighet. Etnisitet kan med andre ord sees som sosial klassifisering hvor mennesker blir klassifisert ut ifra det mest generelle ved identiteten, ofte opphav eller bakgrunn (Barth, 1969). Hvilke kulturforskjeller som blir relevante vil variere fra interaksjon til interaksjon, fra relasjon til relasjon fordi det er de ulikhetene som deltakerne selv finner signifikante som blir gjeldende (Barth, 1969, s.14). Man ser først på noen som medlemmer av en annen etnisk gruppe eller som fremmede når det er mangel på «delte forståelser, oppfatninger og verdier» (Barth, 1969, s.15); det er altså grensene mellom grupper som gjør etnisitet relevant.

Ingunn Eriksen (2017) skriver om hvordan etnisitet gjøres i det flerkulturelle klasserommet, og hvilke mekanismer og fenomener som påvirker dette (Eriksen, 2017). Til grunne for dette ligger en forståelse av etnisitet som en prosess, noe som kontinuerlig skapes i klasserommet, og på andre arenaer, og som er påvirket av forhold i klasserommet og utenfor. Dette støttes også av Annic Prieur (2010) som knytter etnisitet, hudfarge og rase til en identifisering hvor individer fortolker andres fortolkninger av dem selv (Prieur, 2010, s.77). Likevel eksisterer det «ganske stabile, lokale kulturer, egne markører og, ikke minst, arenaer for følelsen av tilhørighet» (Eriksen, 2017, s.15). Grupper og enkeltindivider blir påvirket av de strukturene som er i samfunnet, og skaper på bakgrunn av dette en identitet, og fellesskap, noe som kan få både positive og negative konsekvenser (Eriksen, 2017). Minoriteter i Norge blir ifølge Prieur (2010) utsatt for en konstant påminnelse av annerledeshet som «fører til en psykisk innstilling hvor man hele tiden er parat til å tenke at den etniske dimensjonen er relevant for interaksjonen» (Prieur, 2010, s.75). Kulturforskjeller er bare viktige når de utgjør en sosial forskjell, og det er hvordan disse kulturforskjellene brukes som gjør dem sosialt relevante (Barth, 1969; Eriksen, 2017, s.30). På en skole som den Eriksen (2017) har forsket på, hvor å være minoritetselev er regelen heller enn unntaket, bli derfor det å være annerledes i en videre

samfunnskontekst, også å være like i en skolekontekst (Eriksen, 2017). Gjennom denne forskning viser Eriksen (2017) hvordan elever skaper tilknytninger til hverandre gjennom å dele mye av innholdet i en «etnisk pakke» hvor den kulturelle bakgrunnen ikke nødvendigvis er viktigst, slik man er vant til å tenke kultur. Det er her heller fellestrekk som språk, miljø og humor som er grunnlaget for den felles pakken, samtidig som disse «markørene er flytende fordi de ikke er bundet til opprinnelsesland eller avstamning» (Eriksen, 2017, s.33).

2.3.3 Mangfoldskompetanse i skolen

Åse Røthing (2017) argumenterer for behovet for en kompleks forståelse av mangfold i skolen (Røthing, 2017), og viser dette ved å se på utdanningskonteksten og «konkrete sider ved dagens komplekse og mangfoldige norske samfunn» (Røthing, 2017, s.7). Det er en gjennomgående kritisk tilnærming til begrepene mangfold og mangfoldskompetanse som vektlegges, fordi «en bok om mangfoldskompetanse skal ikke handle om «de andre», men om alle. Den må utfordre nettopp forestillinger om «oss» og «de andre»» (Røthing, 2017, s.9), hvor vesten framstilles som motsetning i møte med «resten» av verden (Eriksen, 2017, s.15). Likevel er det nødvendig fordi man da kan undersøke både begrunnelsen for og innholdet i en kompleks forståelse av mangfold. For det første vil en kompleks forståelse undergrave en dikotomisering mellom nytt og gammelt mangfold, hvor i diskusjoner det «nye» ofte blir assosiert med det «dårlige» fordi nye utfordringer i samfunnet bli knyttet til mennesker som nylig har blitt en del av det norske samfunn. For det andre vil det åpne opp for å se likheter på tvers av ulike grupper og på tvers av tid. For det tredje vil det da bli relevant å se på hvordan ulike dimensjoner spiller sammen. Avslutningsvis vil det «oppmuntre oss til å se på mulige likheter mellom fiendtlige holdninger overfor ulike grupper» (Røthing, 2017, s.17). Denne komplekse forståelsen av mangfold vil inkludere tre elementer som alle henger sammen: konkret kunnskap, kjennskap til og anvendelse av maktkritiske *perspektiver* og et skjerpet blikk for *kompleksitet* (Røthing, 2017, s.19). Forståelsen bygger her på en sosialkonstruktivistisk forståelsesmåte, altså en tanke om at det kunne vært annerledes, hvor alle behøver å øve opp et blikk for å se egne og andres privilegier slik at en normbevissthet kan bygges opp (Røthing, 2017, s.20-23). En slik forståelsesmåte vil potensielt framheve hvordan normer som virker naturlige og selvsagte egentlig er kontekstuelle og i stadig endring, samtidig som det kan framheve hvordan majoritetens normer ofte er uten begrunnelse nettopp fordi de fremstår som naturlige og selvsagte (Røthing, 2017, s.24).

Mangfold kan være både en positiv og en negativ ressurs i klasserommet. Røthing (2017) har sett nærmere på utfordringer knyttet til elever med religiøs og kulturell minoritetsbakgrunn (Røthing, 2017, s.72). Ifølge informantene hennes innebærer dette både utfordringer knyttet til elevene selv, og utfordringer som elevene opplever, som ofte er to sider av samme sak (Røthing, 2017, s.72). Det pekes blant annet mot de utfordringene jenter med minoritetsbakgrunn kan møte på i skolen både knyttet til kjønn, religion og spesielt en interseksjon mellom disse (Røthing, 2017, s.77-81). Et av de problematiske aspektene ved undervisning i og med mangfold som løftes fram av Røthing (2017) er representasjon, eller hvordan elever blir sett på som representanter for en minoritet. Røthing peker på at hennes informanter etter hvert finner et fokus på ulike minoriteter uinteressant enten fordi elevene selv ikke føler en like sterk tilknytning til sin bakgrunn som undervisningen muligens presenterer, eller fordi de har «gått lei av å bli gjort til representanter for «hjemlandet sitt»» (Røthing, 2017, s.98-99). Dette kan videre føre til at en minoritetsbakgrunn får en mindre betydelig rolle for elevene i den aktuelle klassen, og andre sosiale kategorier som klasse blir mer avgjørende (Røthing, 2017, s.99-100).

Kulturell ansvarlig undervisning

Gay skriver i sin artikkel *Teaching to and through Cultural Diversity* (2015) om kulturell ansvarlig undervisning, som blant annet innebærer å bruke elevenes egne erfaringer, referanser og uttrykk for å gjøre læringen mer effektiv og relevant for alle elevene (Gay, 2015). Dette vil innebære en endring i synet på undervisning og de teknikkene man tar i bruk i undervisningen fordi man skifter fokus fra mangfold som noe som skaper utfordringer, til mangfold som noe grunnleggende mulighetsskapende (Gay, 2015, s.68). Undervisning skal med andre ord være grunnet i tanken om at suksess genererer suksess, at kompetanse bygger selvsikkerhet, og at uavhengig av hvor marginalisert eller vanskeligstilt et individ eller en etisk gruppe er ifølge eksterne kriterier så er det en iboende evne i dem. (Gay, 2015, s.68). Det er med andre ord essensielt å grunne undervisning i en tanke om at alle elever har muligheter til å lykkes, uavhengig av de assosiasjonene bakgrunnen deres kan bringe med seg. Dette er fordi kultur og ulikhet er noe som bare er, og som ikke i seg selv er bra eller dårlig, privilegert eller undertrykkende, det er noe elevene har med seg i kraft av å være de menneskene de er (Gay, 2015, s.60). Dette betyr ikke at fenomener som rasisme, eller diskriminering ikke eksisterer eller at de ikke skal bli diskutert i klasserommet, men at de ikke skal bli betraktet som automatisk gjeldende eller hemmende for elevene fordi dets mening er

sosialt konstruert og ikke en egenskap ved individer (Gay, 2015, s.60-61). Med dette som utgangspunkt blir det tydelig at et fokus på minoritetsbakgrunn vil bringe med seg en nødvendig bevissthet blant både lærere og elever, samtidig som det vil påvirke hva undervisningen skal ta utgangspunkt i for at målet om læring skal kunne realiseres (Gay, 2015, s.54).

Å ha fokus på minoritetsbakgrunn i skolen vil, ifølge Gay (2015) gjøre læringen mer effektiv og relevant for elevene, gjennom å bruke deres erfaringer, referanser og uttrykk (Gay, 2015). Hovedpoenget her er å lære *i* og *gjennom* kulturelt mangfold, læring som bruker den kulturelle arven, erfaringene og perspektivene som elever med ulike kulturelle bakgrunner har med seg som ressurser for å forbedre deres læringsmuligheter og utfall (Gay, 2015, s.67). Dette innebærer blant annet å gi elevene flere mulige måter å demonstrere at de har mestret akademisk kunnskap, gjennom å se læringsstrategier i sammenheng med den aktuelle sammensetningen av elever (Gay, 2015). Dette vil også innebære at lærere modellerer sine instruksjonsforventninger etter sine elever (Gay, 2015, s.68). I tillegg vil det innebære en bevissthet rundt konteksten undervisningen skjer i, slik at undervisningen blir formet av de sosiokulturelle karaktertrekkene til settingen den tar plass i og den populasjonen den er designet for (Gay, 2015, s.63).

I denne delen har relevant teori om temaene ytringsfrihet og ytringsansvar, medborgerskap og mangfold blitt presentert. Gjennomgående i alle delene er en kritisk tilnærming til hvordan medborgerskap og demokrati gjøres i klasserom, samtidig som mangfold viser viktigheten av å også være bevisst den elevgruppen som undervises og hvilke implikasjoner dette kan ha for elevene i klasserommet og senere som demokratiske medborgere. For å kartlegge elevenes ytringsrom i samfunnsfagklasserommet er det nødvendig å se disse tre temaene sammen med empirien som senere vil bli presentert. Samtidig har denne kritiske tilnærmingen implikasjoner for de metodiske valgene som er gjort i denne studien, da forskningsdesignet og forskningens kvalitet også er preget av et ønske om bevissthet rundt empiriens forutsetninger og implikasjoner.

3 Metode

I dette kapittelet gjøres det rede for hvordan jeg har fått innsikt i jentenes opplevelse av samfunnsfagklasserommet som ytringsrom. Hensikten med dette er å synliggjøre de metodiske valgene som er tatt og hvilke mulige implikasjoner dette kan ha for studiens konklusjoner. Først vil studiens forskningsdesign bli redegjort for, herunder kvalitative dybdeintervjuer og observasjoner. Så vil datainnsamlingsprosessen med utvalg og praktisk gjennomføring bli vist. Dernest forklares den analytiske tilnærmingen i oppgaven, hovedsakelig tematisk innholdsanalyse. Metodiske refleksjoner og pålitelighet, troverdighet og generaliserbarhet avslutter så kapitlet.

3.1 Forskningsdesign

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvilke opplevelser jenter med minoritetsbakgrunn har knyttet til ytringsfrihet i samfunnsfagklasserommet. Fordi problemstillingen «gir et grunnlag for hvordan undersøkelsen skal legges opp» (Thagaard, 2009) var det naturlig å velge et kvalitativt forskningsdesign. En viktig målsetning i kvalitative forskningsdesign er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og man går derfor «inn i forskningen med en genuin nysgjerrighet på hvordan folks liv formes, hvordan sosial orden oppstår, framfor å anta at dette kan forklares ut fra noen spesifikke faktorer» (Tjora, 2017, s.29). Dette er en del av kjerner i denne studien, altså å gi oppmerksomhet til jentenes opplevelser, og hvordan disse opplevelsene blir formet og strukturer av den samfunnsfaglige konteksten de befinner seg i. Et kvalitativt forskningsdesign oppleves derfor passende for å svare på det overordnede spørsmålet: *Hvilke opplevelser har et utvalg jenter med minoritetsbakgrunn av samfunnsfagklasserommet som ytringsrom?*

Studien henter inspirasjon fra en rekke vitenskapsteoretiske perspektiver. Fra en hermeneutisk tilnærming legger studien vekt på at «mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av» (Thagaard, 2009, s.39). Dette innebærer her å legge vekt på hvilke rammer informantenes opplevelser formes innenfor, og hvilken eventuell påvirkning disse rammene kan ha for informantenes tolkning av egen hverdag. Videre vil målet være å nå en tykk beskrivelse, altså at analysen i denne studien inneholder en fortolkning av hvilken mening dataen inneholder (Geertz, 1973). Studien inneholder også

elementer av feministisk teori i den forstand at kjønnsdimensjonen blir trukket fram og satt i sammenheng med de øvrige funnene. Hvordan kjønn henger sammen med maktrelasjoner i samfunnet og hvordan samfunnet kan utvikles til å bli bedre er også et element i dette (Ferguson, 2017). Gjennom disse vitenskapelige perspektivene vil det være mulig å undersøke mulige sammenhenger i empirien, samtidig som jentenes livssituasjon i samfunnsfagklasserommet kan redegjøres for og analyseres. (Thagaard, 2009, s.45).

3.1.1 Kvalitativt dybdeintervju

Fordi studien søker å belyse enkeltindividers opplevelser anses kvalitative intervjuer som en god måte å innhente kunnskap (Brinkmann og Tanggaard, 2015). Målet med et dybdeintervju er i stor grad å skape en situasjon som legger til rette for en relativt fri samtale om noen spesifikke, forhåndsbestemte temaer (Tjora, 2017). Gjennom en avslappet stemning og romslig tidsramme, ofte en time eller mer, skal det legges til rette for informantenes refleksjoner rundt egne erfaringer og meninger knyttet til studiens temaer. Fordi målet med oppgaven er å studere meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2017, s.114) virket det hensiktsmessig å prioritere en intervjuform hvor en dypere forståelse ville være mulig å oppnå. Målet i denne oppgaven er å nå informantenes subjektive erfaring.

Som påpekt av Tjora (2017) er kvaliteten i et dybdeintervju avhengig av den opparbeide tilliten mellom forskeren og informanten. Det er derfor viktig å gi informantene tid før, og i løpet av intervjuet til å jobbe opp denne tillitten slik at informantene blir fortrolige med situasjonen når de mer sensitive og personlige temaene blir tatt opp (Tjora, 2017). I denne studien var det derfor viktig å være bevisst de temaene som ville bli berørt i intervjuet og hvordan dette intervjuet ble strukturert. Samtidig var det viktig å skape en situasjon hvor informantene var avslappet og komfortable med å snakke ut ifra sine personlige erfaringer (Tjora, 2017). I denne studien delte forsker og informanter flere relevante markører, blant annet kjønn og en minoritetsbakgrunn. Dette kan gjøre behovet for en naivitet hos forsker spesielt viktig, fordi informantene kan «ta for gitt enkelte typer erfaringer eller synspunkter (Tjora, 2017), uten å eksplisitt uttrykke de i det de sier.

Semistrukturert intervjuguide

Dybdeintervju inneholder tre faser; oppvarmingsspørsmål, refleksjon og avrundning (Tjora, 2017). Dette er for å «etablere en trygghet med et spesifikt formål, å skape en avslappet situasjon for å få gode refleksjoner senere i intervjuet» (Tjora, 2017, s.147). Fordi noe av målet er den frie samtalen er det viktig å ha et bevist forhold til hvordan en intervjuguide kan påvirke dette, både positivt og negativt. En intervjuguide som er en blanding mellom fullformulerte spørsmål og rom for fri samtale vil kunne fungere som et nyttig verktøy for intervjuer, samtidig som det opprettholder forventningene fra informanten om en noen lunde formell og strukturert situasjon (Tjora, 2017, s.159). Fordi denne studien tar for seg en kombinasjon av temaer som er lite forsket på innen samfunnfagsdidaktikk, jenter med minoritetsbakgrunn og ytringsfrihet i samfunnsfagklasserommet, virket det hensiktsmessig å gjøre en semistrukturering av intervjuene fordi dette ville sikre at alle relevante undertemaer ble dekt, samtidig som det var rom for å fokusere på mulige sammenhenger mellom dem. Dette gjorde det også mer oversiktlig med tanke på analysen, og videre tolkningen i lys av teori som ofte har fokusert på en av de underliggende temaene, men i mindre grad en kombinasjon av dem. Intervjuene ble derfor gjennomført etter den overordnede strukturen i intervjuguiden, samtidig som de ble styrt av de innspillene informantene hadde.

3.1.2 Kvalitativ observasjon

I denne studien var formålet med observasjonene å skape et bilde av ulike faktorer som eventuelt kunne påvirke informantenes opplevelser av ytringsfrihet i klasserommet, samtidig som det hadde til hensikt å skape en forståelse av hvilke rammer disse opplevelsene opererer og skapes innenfor. Samtidig var et delmål for denne metoden å lage et grunnlag for sammenligning mellom informantenes opplevelser av egen og andres adferd i klasserommet, og det som virket å skje. Derfor er observasjon å anse som sekundærdata i studiet, mens informantenes opplevelser og fortolkninger er i fokus. Observasjonene skal gi perspektiver som benyttes inn i tolkningen av informantenes opplevelser, uten at de i seg selv vil bli fortolket uavhengig av intervjudataen. De vil derfor bli presentert i kursiv gjennom analysen i begynnelsen av hvert undertema.

På bakgrunn av dette var målet å «få tilgang til *sosiale situasjoner* som de involverte i situasjonen ikke selv først har tolket» (Tjora, 2017, s.53), samtidig som «observasjon egner

seg godt til å gi informasjon om personers adferd og hvordan personer forholder seg til hverandre» (Thagaard, 2009, s.13). Fordi denne studien søker å definere ytringsrommet informantene opplever i samfunnsfagklasserommet, og hva som påvirker dette er det relevant å se på faktorer utenfor informantene, noe som gjorde observasjoner relevante i kartleggingen av disse. Det ville muliggjøre en kartlegging av informantenes muntlige aktivitet, samtidig som forholdene rundt denne aktiviteten kunne bli fanget opp og videre analysert i sammenheng med informantenes egne oppfatninger.

Min rolle i denne innsamlingen var ikke fullstendig definert når observasjonene startet. Som Thagaard (2009) påpeker bør målet være å påvirke de relasjonene som skal belyses i så liten grad som mulig (Thagaard, 2009, s.74). Fordi jeg har kjennskap til en klasseromssituasjon, og derfor evnen til å forstå oppbygningen i en undervisningssituasjon var det ikke nødvendig å delta som elev eller lærer. Utfordringen med en observasjon er blant annet å «sannsynliggjøre at man får observasjonsdata som kan brukes til å besvare problemstillingen» (Tjora, 2017, s.55). Jeg valgte derfor å fokusere observasjonen rundt spesifikke adferder i klasserommet som ville belyse mine forskningsspørsmål. (Thagaard, 2009, s.74). Likevel påpekes det av Tjora (2017) at forskere aldri kan ha 100 prosent kontroll over sin rolle eller hvordan denne vil komme til uttrykk i de ulike situasjonene som observeres, fordi en tilstedeværelse alene kan være nok til å bli dratt inn i situasjonen (Tjora, 2017, s.61).

3.2 Datainnsamling

Empirien i denne studien er preget av en rekke metodiske valg, både før og under innsamlingsprosessen. Valgene knyttet til utvalg av informanter, triangulering av metoder og praktisk gjennomføring av innsamling av data vil i denne delen bli redegjort for og begrunnet. I tillegg vil kriteriene minoritetsbakgrunn og kjønn i utvalget bli diskutert da dette er viktige perspektiver som har preget hele studien.

3.2.1 Utvalg

Datainnsamlingen er gjort med informanter fra en klasse på en videregående skole i Oslo-området. Det ble gjennomført fire dybdeintervjuer og observasjon av til sammen 180 minutter fordelt på to dobbelttimer. Klassen som ble observert var en klasse på vg3 i faget sosialkunnskap. Det var en sterk overvekt av elever med minoritetsbakgrunn, noe som også

reflekterer skolen klassen er en del av. I klassen var det tolv jenter og åtte gutter. De som ble intervjuet var elever i klassen hvor observasjonene ble gjennomført. Etter første runde med datainnsamling var gjennomført var øvrig datainnsamling tilgjengelig, men på bakgrunn av tanken om «metningspunkt» (Brinkmann og Tanggaard, 2015; Thagaard, 2009) vurderte jeg det ikke nødvendig. Skolen ble hovedsakelig valgt på grunn av tilgjengelighet til informanter, samtidig som min kjennskap til skolen og dens elever gjorde meg sikrere på kvaliteten på dataen forskningen ville kunne generere, det var altså et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009). De enkelte informantene til intervjuene ble delvis valgt på grunn av deres personlige kvaliteter, det var nødvendig i min undersøkelse at informantene var jenter og at de hadde en minoritetsbakgrunn, og delvis gjennom lærerens anbefalinger. Det ble med andre ord foretatt et kriterieutvalg (Tjora, 2017, s.41), eller et strategisk utvalg (Thagaard, 2009) av informanter til dybdeintervjuer, samtidig som læreren ble benyttet som døråpner (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s.123) for å få tilgang til informanter for både intervjuer og observasjoner.

Under hele forskningsprosessen har det vært viktig for meg å ha en kritisk tilnærming til kriteriene kjønn og minoritetsbakgrunn. Det er viktig at mine informanter ikke tillegges egenskaper i kraft av at de er jenter med minoritetsbakgrunn, men heller se på hvordan samfunnets oppfattelse av jenter med minoritetsbakgrunn påvirker deres opplevelser. Mennesker er subjekter til diskurser, maktrelasjoner og ideologier som ikke er skapt av dem selv, men som likefullt påvirker hva og hvordan de ytrer seg (Brinkmann og Kvale, 2015, s.3), noe som likevel gjør det relevant å benytte disse kategoriene for å undersøke den konteksten informantenes opplevelser skjer i. Dette vil gjøre det mulig å både se informantene som individuelle mennesker, og som representanter for kategorier gitt av samfunnet (Hjardemaal, 2014, s.202). Dette har vært viktig i både datainnsamlingsprosessen og analysen av min empiri, fordi de dataene som ble hentet inn og senere analysert må sees som opplevelsene til fire individer med rett til å bli presentert på en verdig måte, samtidig som deres opplevelser kan gi noen indikatorer som muligens går utover deres konkrete opplevelser, som er knyttet til kategoriene kjønn og/eller minoritetsbakgrunn.

3.2.2 Triangulering

Triangulering er en metode for å øke gyldigheten i en studie gjennom å benytte flere utvalg, metoder eller teoretiske perspektiver for å besvare de samme forskningsspørsmålene

(Johnson, 2013, s.299). Innen samfunnsfaglig forskning er en kombinasjon av kvalitative intervjuer og observasjoner relativt vanlig, mest fordi det vil gjøre det mulig å undersøke hvorvidt det intervjuobjektene hevder skjer, faktisk skjer (Johnson, 2013). Samtidig vil det skape et mer nyansert bilde av virkeligheten og de temaer som her blir undersøkt. På bakgrunn av dette valgte jeg å gjennomføre en triangulering ved å benytte dybdeintervjuer og observasjoner fordi dette ville gjøre det mulig å se jentenes opplevde ytringsrom i sammenheng med hva som faktisk skjedde i klasserommet. I tillegg vil dette legge til rette for tykke beskrivelser i analysen av oppgaven (Geertz, 1973), samtidig som det er i samsvar med den hermeneutiske tradisjonen hvor den sosiale konteksten for opplevelser og erfaringer er viktig for fortolkningen (Thagaard, 2009).

3.2.3 Praktisk gjennomføring

Etter godkjenning fra NSD startet arbeidet med å rekruttere informanter. Dette viste seg en vanskelig prosess, men etter hvert ble tidspunkt og sted for observasjon avtalt.

Observasjonene og intervjuene ble gjennomført over en periode på to uker på skolen hvor elevene gikk. Alle intervjuene foregikk i lukkede rom, ble tatt opp på båndopptaker, med skriftlig godkjenning fra informantene. Lydopptakene ble så lagret på en sikker server utarbeidet av Institutt for skoleforskning og lærerutdanning ved Universitetet i Oslo, og senere slettet etter transkribering var gjennomført. Alle intervjuene er å anse som dybdeintervju da det korteste var 40 minutter og det lengste var en time og syv minutter (Tjora, 2017).

Observasjonene ble gjennomført på tidspunkter hvor det passet den aktuelle klassen. I begge timene ble store deler av tiden brukt på formidling av fagstoff, enten gjennom formidling fra lærer og felles gjennomgang, eller gjennom gruppepresentasjoner hvor elevene skulle presentere hvert sitt faglige tema. I observasjonene virket det tydelig at læreren var bevisst min tilstedeværelse da dette ble eksplisitt sagt av lærer under timen, samtidig som det da ble kjent for elevene at jeg var interessert i muntlig deltakelse. Fordi mitt ønske var en ikke-deltakende observasjon var det ønskelig at de relasjonene som ble studert ikke ble preget av min tilstedeværelse (Thagaard, 2009, s.80), noe det her er nærliggende å tenke at de til noen grad ble.

Intervjuene foregikk etter begge observasjonene var gjennomførte. Dette ser jeg fordeler og ulemper ved. Jeg gikk inn i intervjuene med en forestilling om både informantenes adferd i klassen, og hvordan klassen som helhet opererte. Dette er på den ene siden positivt fordi det muliggjorde en raskere relasjonsbygging mellom meg og informantene gjennom delte opplevelser, mens det på den andre siden kan ha utfordret min evne til nøytralitet og naivitet ovenfor elevenes uttalelser om deres opplevelser. Det kan med andre ord tenkes at min fortolkningsprosess av informantene og deres livsverden var startet før intervjuene begynte.

3.3 Analytisk tilnærming

Kvalitativ analyse er en dynamisk prosess, men likevel en vitenskapelig prosess (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s.26). Det innebærer en bevissthet og en grundighet gjennom prosessen (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018), samtidig som det krever «mye intenst tankearbeid, sensitivitet for hva som finnes i empirien utover problemstillinger og forventninger, og en evne til å arbeide systematisk» (Tjora, 2017, s.195). Jeg har på bakgrunn av dette valgt å ta utgangspunkt i analyseprosessen som en spørsmålsdrevet prosess, som presentert av Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) hvor spesielt det dynamiske aspektet ved stadig ny spørsmålsstilling har vært viktig. Videre har jeg valgt å gjennomføre en tematisk analyse gjennom de tre stegene presentert av Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018).

3.3.1 Transkribering

I denne studien ble både dybdeintervjuene og observasjonene transkribert. Dette var for å lage et grunnlag for den analytiske prosessen. Likevel er også transkribering en tolkende prosess fordi informantenes tale blir overført til skrift, og det finnes her ingen objektiv oversettelse (Tjora, 2017, s.173). Gjennom hele prosessen vil transkriberer ta valg som kan påvirke den videre analysen, og spesielt hvordan ikke verbale uttrykk håndteres vil være problematiske. I min transkribering prøvde jeg derfor bevisst å inkludere uttrykk for nøling eller usikkerhet, fordi dette i seg selv kan være interessant. Dette kommer for eksempel til uttrykk når informantene blir spurt om å definere ytringsfrihet og ytringer, hvor flere var nølende, noe som senere viste seg relevant i analysen.

3.3.2 Spørsmålsdrevet prosess

På bakgrunn av den transkriberte dataen startet analyseprosessen hvor målet var å bryte materialet ned i mindre deler for å muliggjøre en sammenligning, både innen empirien og av empirien i forhold til de teoretiske bidragene. Denne studien har tatt inspirasjon fra Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) sin definisjon av analyse, hvor målet da blir å lete i data etter svar på spørsmål (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s.22). Dette tillater en sortering av analyseprosessen fordi det kun er data som er relevant for spørsmålene som vektlegges, og de dataene som gir svar på spørsmålene blir mer interessante enn de ellers ville vært (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s.23). Spørsmål som ble relevant i den spørsmålsdrevne prosessen var for eksempel: delte alle informantene de samme opplevelsene? Hvordan beskrev de sine opplevelser? Hvilke faktorer pekte de på som påvirkende for hvorvidt de ytrer seg i klasserommet? Denne tilnærmingen virket hensiktsmessig i denne studien fordi det tillot en nærhet til empirien. De spørsmålene som ble stilt i analysen var påvirket av informantenes innspill, som igjen genererte videre spørsmål (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s.24). Et eksempel på dette er hvordan informantene i intervjuene ble spurt om de opplevde å ha ytringsfrihet i klasserommet og om de følte de benyttet denne ytringsfriheten. På grunn av et spenningspunkt i informantenes svar på disse spørsmålene ble derfor et nytt spørsmål formulert; «hva påvirker hvorvidt jentene faktisk ytrer seg i klasserommet, uavhengig av opplevd ytringsfrihet?», hvor jeg da gikk spesifikt inn for å svare på dette spørsmålet. Denne metoden genererte analytiske spørsmål som jeg ikke hadde formulert før analysen. Samtidig virket de mulig å svare på og interessante for problemstillingen fordi de ofte representerte et uventet spenningspunkt eller motsigelse i informantenes opplevelser (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s.25).

3.3.3 Tematisk analyse

Denne studien følger en tematisk analyse av empirien, altså å se etter temaer i dataen. Dette innebærer en gruppering av data med viktige fellestrekk som til sammen bli et tema, hvor hvert tema da blir en kategori (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s.279). Til sammen skal disse temaene utgjøre svaret på forskningsspørsmålene og problemstillingen i studien. Hos Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) følger den tematiske analysen tre steg; forberedelse, kategorisering og rapportering (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018). Forberedelsen skjedde i form av innsamling og strukturering av data, gjennom intervjuer,

observasjoner, transkribering av lydopptak, fargekoding av transkriberinger og sortering inn i et Excel-ark. Målet med dette var å få en oversikt over datamaterialet (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018). Dette ble valgt fordi det vil muliggjøre en dynamisk prosess hvor empiri og teori kan anvendes om hverandre, samtidig som det på bakgrunn av svar fra spørsmålsprosessen vil inkludere generering av koder og videre kategorisering, noe som vil gjøre analysen til en vitenskapelig prosess (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018). For min studie var det også viktig at informantenes opplevelser ble analysert og presentert på en oversiktlig og relevant måte, noe denne metoden ville tillate fordi temaene som blir generert fra den analytiske prosessen vil utgjøre svarene på forskningsspørsmålene, generert fra empirien (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018).

Det neste steget er koding, som i min studie blant annet inkluderte lærerens praksis og lærebokens påvirkning, som senere ble en del av kategorien faglig hindring. I min studie er det en tydelig overlapp mellom steg en og steg to, fordi en del av organiseringen også kan ansees som deler av kodingsprosessen hvor spesielt fargekoding og sortering i Excel kan representere begge stegene. Likevel er det å få oversikt en del av både steg en og to (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018), samtidig som andre steg stiller strengere krav til en dypere innsikt i dataene som ikke var formålet i den første organiseringen. Målet her er å «fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre» (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s.284), samtidig som denne prosessen skal basere seg på og generere nye spørsmål. Den kodingsprosessen som er gjennomført i denne studien inkluderte fargekoding for hånd og sortering inn i et Excel-ark på bakgrunn av denne fargekodingen, inkludert refleksjonsnotater. Dette ble gjennomført flere ganger, mest fordi spørsmålene endret seg og den videre kategoriseringen stilte større krav til hvilke koder som hadde blitt valgt ut (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018).

Kategorisering er det neste steget i en tematisk analyse, altså «å sortere data inn i mer overordnede kategorier, også kalt temaer» (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s.295). Her skal forskningsspørsmålene være grunnlaget for kategoriene, altså kategorier skal genereres ut ifra hva vi ønsker å svare på (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018). I min studie innebar dette å for eksempel formulere en kategori som kunne svare på spørsmålet «hvilken ytringsfrihet mener informantene skal være til stede i klasserommet?» Dette genererte en hovedkategori; «ytringsfrihet og ytringsansvar», samtidig som det la grunnlaget for underkategoriene «ytringsfrihetens rammer i klasserommet» og «forståelse av

yringsfrihet». Denne prosessen var preget av flere runder med utprøving, og spesielt en sammentrekning av kategorier har vært viktig. Her har forskningsspørsmål vært spesielt nyttige fordi de tillot meg å stille spørsmål ved hvilket forskningsspørsmål som egentlig skal besvares, og hvilke av kategoriene som svarte på det samme spørsmålet.

Det siste steget er rapportering, som i denne studien har foregått tidvis parallelt med kategoriseringen. I denne delen skal funnene, eller kategoriene og deres innhold skrives frem (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s.301). Her er en ryddig struktur, en grundig og nyansert presentasjon og en framstilling ved hjelp av konkret empiri viktig (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018). I denne studien har forskningsspørsmålene og kategoriene disse genererte vært svært førende for strukturen i oppgaven, samtidig som det har vært viktig å presentere funnene på en troverdig og åpen måte.

3.4 Forskningsetikk

Som forsker er det viktig å ha et bevist forhold til egen påvirkning både før under og etter forskningsprosessen er gjennomført. I kraft av å være menneske tar vi med oss noen egenskaper, forventninger og karakteristikk som vil påvirke informantene og deres livsverden under datainnsamlingen, framstillingen av denne dataen og hvordan denne dataen blir fortolket. Dette gjelder spesielt i kvalitative forskningsprosjekter hvor fortolkning er uunngåelig, og informantene blir bedt om å dele personlige erfaringer og opplevelser.

Både kvalitative intervjuer og observasjoner innebærer en nærhet mellom forsker og intervjuer som fører med seg flere etiske utfordringer (Thagaard, 2009). På grunn av at denne studien behandler personopplysninger ble det meldt til Personvernombudet for forskning (NSD), og det ble godkjent før innsamling av data startet. Som forsker er vi også ansvarliggjort gjennom Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) som har utviklet forskningsetiske retningslinjer, eller normer og regler som skal sikre deltakeres personlige vern gjennom hele prosessen (NESH, 2016). Thagaard skriver, på bakgrunn av retningslinjene fra NESH, om tre etniske retningslinjer for studier som behandler personopplysninger: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016; Thagaard, 2009). I denne studien ble informert samtykke oppnådd gjennom felles informasjon til klassen før observasjonene skjedde, og informasjon til hver informant før intervjuene begynte, begge signert før datainnsamlingen startet. Alle i klasserommet skrev

under samtykkeskjema angående observasjon hvor det ble informert om prosjektet og dets formål, og at deltakelse var frivillig og mulig å trekke seg fra under hele prosessen. Informantene som ble intervjuet skrev under et ytterligere samtykkeskjema som inneholdt samme informasjon, men også inkluderte samtykke til intervju. Begge samtykkeskjemaene inneholdt også informasjon om prosjektets varighet, hvordan dataen ville bli behandlet og anonymisering av deltakerne, noe som også er viktig for konfidensialiteten i studien (Brinkmann og Kvale, 2015, s.94).

I tillegg er det et prinsipp som handler om de konsekvensene forskningen kan få for deltakerne (NESH, 2016). Forskeren har et ansvar for å ivareta informantenes rettigheter. I min studie ble dette spesielt relevant i forbindelse med vern av mine intervjuede informanter i forhold til hva læreren kunne komme til å finne ut. Derfor var det ekstra viktig å ikke gi lærer noen form for hint eller informasjon om hva informantene hadde sagt eller hvordan de hadde gjort det i intervjusituasjonen. Fordi informantene i denne studien er valgt på grunn av spesifikke kriterier har det også vært viktig å reflektere rundt hvilke implikasjoner denne studien kan få for gruppene jenter, minoritets elever, og ikke minst jenter med minoritetsbakgrunn. Samtidig er det viktig at studie er så åpent og gjennomsiktig som mulig for å sikre at funnene, og implikasjonene av dem blir så representative for informantene som mulig, og å finne en etisk riktig balanse mellom disse er forskerens ansvar (Brinkmann og Kvale, 2015, s.96).

Noe av grunnlaget for kravene til validitet og reliabilitet er den retten hver deltaker i et forskningsprosjekt har til å bli ivaretatt som hele, selvstendige mennesker (Thagaard, 2009, s.28). Dette blir oppnådd gjennom en etisk forsvarlig innsamling, prosessering og fremstilling av datamaterialet, altså informantene skal kunne kjenne seg igjen og føle at empirien generert fra deres deltakelse blir behandlet og framstilt på en måte som reflekterer den informasjonen de faktisk bidro med. I min studie er det et spenningspunkt mellom de intervjuedes opplevelser i klasserommet, min tolkning av det som ble observert i klasserommet, og de hensikter som for meg ligger bak den aktiviteten som foregikk i klasserommet. Dette viser utfordringen med kvalitativ analyse, altså at det alltid foregår en fortolkning (Tjora, 2017) og at den analysen som blir gjort av informantenes opplevelser aldri vil være helt presis (Brinkmann og Tanggaard, 2015). Derfor framheves også viktigheten av presentasjon av datamateriale på en så representativ måte som mulig og en klarhet i når dette materialet er fortolket og fra hvilke perspektiver denne tolkningen har foregått. Den fortolkningen som har

foregått i studien kan være annerledes enn den en leser vil gjøre seg (Nygaard, 2015), og det er flere faktorer som påvirker de opplevelsene informantene har selv om ikke alle er gitt rom i denne studien, dette på bakgrunn av relevans til problemstillingen. Det eksisterer med andre ord et mer nyansert bilde av de hendelser og opplevelser informantene forteller om, og det er perspektiver og hensikter som her ikke blir representert.

3.5 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Fordi kvalitativ forskning alltid innebærer utvikling av kunnskap i relasjon mellom mennesker hvor forskeren er den dominerende gjennom å definere og kontrollere situasjonen er det viktig å forholde seg til, og vurdere validiteten og reliabiliteten i studien (Brinkmann og Kvale, 2015). Dette er viktig for å både vurdere kvaliteten på forskningen, og for å sørge for at alle deltakerne i prosessen har blitt behandlet på en etisk korrekt måte (Tjora, 2017). For å øke validiteten og reliabiliteten i denne studien, vil jeg derfor i denne delen se nærmere på pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

Tjora (2017) presenterer tre kriterier som indikatorer på kvaliteten i studien; pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2017). «Pålitelighet handler om intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet» (Tjora, 2017, s.230), og foruten krav til informasjon rundt forskers valg av metoder og verktøy innebærer dette forskers rolle i prosjektet (Tjora, 2017). Fordi kvalitativ forskning alltid innebærer fortolkning er ikke komplett nøytralitet eller objektivitet oppnåelig, men det er ønskelig med et bevisst forhold rundt nettopp dette for å minske den negative påvirkningen det eventuelt kan ha. Det er derfor, for påliteligheten i studien, nødvendig å redegjøre for egen posisjon og engasjement (Tjora, 2017). Som påpekt av Thagaard (2009) kan vi som intervjuer aldri være helt sikre på hvordan informasjonen informantene deler er preget av relasjonen de har til forskeren (Brinkmann og Tanngard, 2015; Thagaard, 2009, s.103). I delen om kvalitative dybdeintervju ble det påpekt at jeg deler aktuelle trekk ved de som ble intervjuet, altså kjønn og en form for minoritetsbakgrunn som potensielt kan ha påvirket relasjonen mellom meg og informantene. Informantene kan ha antatt at jeg som forsker har satt meg inn i deres opplevelser og derfor forstått deres fortolkning av sin livsverden, samtidig som mine engasjementer kan ha ført til en fortolkning av elevenes uttalelser som ikke ville blitt gjort av en annen intervjuer. Ville informantene svart det samme dersom en annen person hadde intervjuet de, altså kunne studiet blitt reproduisert under like omstendigheter med en annen

forsker? (Tjora, 2017). På bakgrunn av dette har det vært viktig å gjøre forskningen så gjennomsiiktig som mulig, altså beskrive de metodene som er benyttet og de valgene som er tatt, samt hvilke implikasjoner disse valgene har hatt slik at leseren selv kan vurdere studiens pålitelighet, og videre om forskningsresultatene som kommer frem er til å stole på.

«Gyldighet knytter vi til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille» (Tjora, 2017, s.232). Gjennom å tydeliggjøre hvilken teori og tidligere forskning som er relevante for studiets spørsmål, samt hvordan dette henger sammen med metode, kan studiets gyldighet styrkes (Tjora, 2017). Et eksempel på dette i denne studien kan være bruken og redegjørelsen for en spørsmålsdrevet tematisk analyse, fordi dette gir innsikt i hvordan temaene ble til, og videre hvordan disse kan knyttes til den aktuelle teorien og forskningen som senere vil bli sett i sammenheng med empirien.

«*Generaliserbarhet* er knyttet til forskningens *relevans* utover de enheter som faktisk er undersøkt» (Tjora, 2017, s.232). Det er et mål i denne studien å gi noen relevante innsikter som av leseren kan overføres til andre relevante situasjoner, men generalisering slik det tradisjonelt er definert, er ikke målet. Dette er fordi en dypere forståelse inn i informantenes opplevelser her er målet, og fokuset for oppgaven har derfor vært en grundig kartlegging, prosessering og rapportering av disse.

4 Analyse

Denne delen inneholder framstilling og analyse av empirien, samt diskusjon av funnen sett i lys av teori og tidligere forskning presentert i kapittel to. Den første delen handler om jentenes forståelse ytringsfrihet og ytringsansvar og hvilket ytringsrom de opplever å ha i samfunnsfagklasserommet. Etter dette vil fire ulike faktorer som er relevante for problemstillingen i denne studien og for jentenes opplevde ytringsrom bli analysert: kunnskap, klassemiljø, minoritetsbakgrunn og kjønn. Siste del av analysekapittelet er en drøfting av innholdet i del en og to sett i sammenheng med de overordnede temaene medborgerskap og mangfold. En observasjon gjort i klasserommet vil starte den første hoveddelen, og deretter komme etter hvert underkapittel. Disse vil bli presentert i kursiv og trekkes inn i analysen hvor dette virker relevant.

4.1 Ytringsfrihet og ytringsansvar

Det er første time mandags morgen. Læreren kommer inn i rommet med meg, og setter opp utstyr ved kateteret, mens jeg flytter meg til et hjørne bak i klasserommet og henter fram opptakeren. Elevene kommer inn i rommet en etter en, setter opp datamaskiner, og surfer på mobiltelefoner fram til læreren tar ordet og starter timen. Agendaen for dagen er avslutning av temaet mishandling og oppstart av temaet rus. Elevene har tidligere jobbet med oppgaver og disse gjennomgås nå i fellesskap, oppgave for oppgave. Læreren spør «er det noen som har svaret på denne», noen av elevene rekker opp hånda, de samme fire guttene går igjen, og de får svare. «Amira, vet du svaret på denne?» spør læreren. Amira unngår blikket til de andre elevene, ser på skjermen sin, og svarer forsiktig at «kanskje det er psykologisk mishandling med hensikt». De andre elevene er relativt stille, noen av guttene hvisker til hverandre i det motsatte hjørnet fra hvor jeg sitter. Flere av elevene er fokuserte på sin egen skjerm, men jeg får likevel inntrykk av at de følger med på hva som skjer på tavla, hvor læreren noterer de ulike formene for mishandling etter hvert som de gjennomgås. Slik fortsetter undervisningen den første timen. Læreren går systematisk gjennom oppgavene, de samme elevene rekker opp hånden, læreren svarer om det er riktig eller ikke, og utfyller elevenes svar om nødvendig. En sjelden gang er det oppfølgingsspørsmål eller innspill fra andre elever.

Forståelse av ytringsfrihet

Selv om innholdet i ytringsfrihet er omdiskutert er det hovedsakelig to ulike forståelser som brukes for å definere begrepet; ytringsfrihetsfundamentalisme og krenkelsesfundamentalisme (Lysaker og Syse, 2016). Gjennom intervjuene kommer det fram at tre av fire informanter har utfordringer med å definere begrepene ytring og ytringsfrihet som noe fraskilt fra hverandre. På spørsmål om hva en ytring er svarer Zainab at det betyr å gjøre det man selv vil uten å ta utgangspunkt i hva andre synes eller hva andre mener en bør gjøre. Når hun blir spurt om hva ytringsfrihet er svarer hun at det innebærer å si alt. Det samme finner vi hos Maria hvor ytring er når du har rett og mulighet til å si hva en mener uten å få sanksjoner for det, og ytringsfrihet er å ha lov til å si hva en mener uansett om man er enig eller uenig med andre i alle situasjoner. Isabella klarer på den andre siden å skille de to begrepene ved å si at en ytring er når du snakker om hva du mener om en sak, mens ytringsfrihet er å ha lov til å snakke for seg selv til alle andre mennesker, uten at det får negative konsekvenser.

Det er uenighet om hvor rammene for ytringsfrihet skal gå, eller om det i hele tatt skal eksistere rammer for hva som skal tillates (Lysaker og Syse, 2016). Dette kommer også fram i refleksjonene til elevene når de ble spurt om en grense skal eksistere, og hvor denne grensen eventuelt skal gå. Alle fire er enige om at det skal eksistere en grense for hva man bør si, men de er noe uenige i hvor denne grensen skal gå, begrunnelsen for denne grensen, og på hvilken måte denne grensen skal opprettholdes. På spørsmål på om det er noen grense for hva ytringsfriheten skal romme svarer elevene:

Amira: hmm, det har jo det. Det er jo, du ser jo på hva, omgivelsene gjør og sånt også skaper du en grense selv og ser hva, hvor langt du kan gå på en måte. Men, jeg vet ikke, det er jo sånn forskjellig, for eksempel at du ikke kan stjele og sånt, så det er jo en grense der.

Zainab: til det punktet hvor du selv ser at, nei det var ikke greit, eller hvis du ser at den du prater til eller liksom ja, at du får den responsen du ikke vil ha på en måte.

Isabella: Jeg tror det burde være lov om at man skal snakke om alt, eller ytre seg om alt egentlig. Så lenge det ikke går utover andre egentlig, så burde man få lov.

Maria: Altså hvis det er noe som krenker andre så burde, burde man ikke ytre seg selv. Sånn, ytringsfrihet er greit så lenge du ikke skader andre.

Når de videre ble spurt hvorfor de mente den eventuelle grensen burde eksistere svarte de følgende:

Amira: Det handler jo om hvor alvorlig det er. Jeg vet ikke, det er det jeg tenker. Hvis det er alt for alvorlig så kan man ikke ta det opp med hvem som helts liksom.

Zainab: Det er jo for det meste for å ikke såre en person. Fordi noen ganger så må man jo liksom si noe men på en måte mene noe annet hvis du skjønner. At man ikke, eh, ja. Jeg selv hvert fall vil ikke gjøre en annen person sånn, sette han eller hun i en awkward situasjon hvor hun ikke vet hva hun skal si eller hvordan hun skal reagere.

Isabella: Altså alle skal få lov til å ha sine meninger om alt selv om folk, kanskje de fleste ikke er enige i det. Men, om du sier noe som krenker ned, eller som går sterkt imot noe negativt mot en person og den personen blir fornærma og sånne ting, da burde du kanskje si det ikke så veldig sånn negativt og direkte, sånn at personen ikke føler at det blir mot den personen. Ja.

Maria: liksom. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det da, men liksom, det er liksom en grense. Sånn, ja det med blant annet hvis vi tar samme eksemplet da, det med IS, det som skjer. Det er jo, ok man kan snakke om det men, når man kommer og sier at alle muslimer er terrorister, det er en egen mening. Det er ikke viktig å si, for det er noe som en ting ikke er fakta liksom, men det er en persons mening. Og det kan hende det sitter mange muslimer i klassen som føler seg krenket av det da. Så jeg mener sånne ting liksom. Der folk, du skader andre eller ikke er riktig å si.

Vi ser her hvordan elevene forklarer grensene for ytringsfrihet ulikt, men at de alle vektlegger den andres følelser og verdi. For Maria er det en tydelig grense som går på krenkelse av andre personer, mens for de tre andre skal det være lov å si alt, men med en forsiktighet i hvordan eller hvor dette blir sagt. For Amira dreier det seg om alvorlighetsgrad, for Zainab gjelder det om man sårer andre og for Isabella gjelder en moderasjon i hvordan man ytrer seg. Dette blir senere utdypet av elevene som på spørsmål om hva som er greit å si uttrykker:

Isabella: la oss si for eksempel hvis, angående IS og sånne ting. Det kan være en person som er veldig imot det, sånn ekstremt, og tar alle muslimer inn i samme shmack liksom, men da burde den personer være forsiktig med det han sier blant de andre muslimene for eksempel i klassen. Hvis de skal si noen mening om det. Passe på

hvordan de sier det liksom. Si kanskje at de ikke er enige i dette her og bla bla bla. Og ikke ta sånn fordi muslimer gjør sånn.

Maria: Flyktninger kanskje. Sånn mange mener jo at flyktninger ikke burde komme inn, som å trenge hjelp kan hende folk, andre folk, har flyktet og sånne ting så de opplever det som krenkende, sånn ok, jeg vet hvordan det er å gå gjennom å flykte og det vet ikke den personen som snakker, så det kan, det er også krenkende for dem da. Ting som krenker andre basically er, jeg mener man ikke burde snakke om.

Sett i sammenheng med teorien presentert av Lysaker og Syse (2016) kan vi tydelig se spor av både ytringsfrihetsfundamentalismen og krenkelsesfundamentalismen i elevenes uttalelser. For det første påpeker ingen av dem at det skal være noen form for statlig innblanding utenom ved lovbrudd, som samsvarer med ideen om negativ frihet som ytringsfrihetsfundamentalismen bygger på (Lysaker og Syse, 2016). Dette blir spesielt uttrykt gjennom elevenes uttalelser om at grensa bør gå ved skade eller krenkelse av andre mennesker.

På den andre siden uttaler flere av elevene et ønske om å ikke såre eller gjøre andre mennesker ukomfortable, noe som i større grad samsvarer med krenkelsesfundamentalismen hvor ytringsfrihet blir sett på som en positiv frihet. Staten skal her legge til rette for at alle skal ha muligheten til å ytre seg, og dette gjenspeiler spesielt Maria sitt ønske om å ikke gjøre medelever ukomfortable. Selv om det ikke er eksplisitt uttalt av elevene, kan dette i seg selv stamme fra et ønske om å sikre ytringsfrihet og mulig deltakelse for alle, spesielt sett i lys av deres uttalelser om temaene IS og muslimer og flyktninger. Isabella og Maria legger vekt på at menneskene som er i minoritet i debattene om disse temaene kan føle seg ukomfortable og krenket på grunn av den måten andre mennesker ytrer seg om dem, noe som kan sees som et forsøk på å sette et individs ytringsfrihet opp mot det overordnede målet om allmenn ytringsfrihet (Lysaker og Syse, 2016). Vi ser her hvordan elevenes uttalelser samsvarer med krenkelsesfundamentalismens tanke om at ytringsfrihet til en viss grad kan begrenses, også uten at den fører til skade av andre mennesker.

Det er mulig å tenke seg at jentene her er nærmere den deliberative modellen hvor alle skal ha frihet til å påvirke samfunnet. Samtidig er både samarbeid og de individuelle rettighetene avgjørende fordi det er gjennom disse rettighetene at deliberasjonen kan finne sted (Carleheden, 2007). Jentene uttrykker at alle skal kunne komme til ordet og argumentere for

sine meninger, samtidig som de vektlegger at dette må være på bakgrunn av argumenter og saklighet, hvor meninger som for eksempel generaliserer enkeltindivider til representanter for hele grupper ikke er velkomne. De uttrykker et ønske om medmenneskelig suverenitet gjennom sitt ønske om at alle skal få plass, samtidig som de mener det er individer selv som har ansvar for å opprettholde denne suvereniteten gjennom en bevissthet om hvordan individuelle ytringer kan påvirke nettopp andres ytringsrom og tilhørighet i samfunnet.

Opplevelse av ytringsrom og benyttelse av dette i klasserommet

Når elevene ble spurt om hvilken opplevelse de har av ytringsfrihet i klasserommet kommer det fram at dette varierer fra person til person, og de vektlegger ulike grunner til de opplevelsene de har. Det er også en klar sammenheng mellom deres opplevelse av ytringsfrihet og hvorvidt de benytter seg av denne ytringsfriheten. I observasjonene svarte både Isabella og Amira på spørsmål fra læreren. I intervjuene svarer også Isabella og Maria at de opplever et rom for å ytre seg, samtidig som de, pluss Amira, mener at de ytrer seg i klasserommet.

Isabella: jeg personlig mener at jeg kan det [ytre seg i timen] fordi jeg er sånn, må si at jeg har baller nok for å si det sånn. Jeg snakker mye for meg selv ellers, jeg er en åpen bok liksom, så jeg snakker mye om mine meninger, og driter i det folk sier om meg, så ja. Jeg sier ganske mye.

Maria: ja jeg er liksom, jeg er en person som snakker mye i tillegg fra før av. Men jeg føler sånn folk som ikke snakker så mye kanskje har litt vanskeligere for å ytre seg, jeg gjør det hvert fall, men jeg tror det kommer veldig an på sånn person til person, hvordan du er. Jeg kan, hvis det er noe jeg er enig eller uenig i så sier jeg ifra når vi snakker om.

Det kommer her fram at både Isabella og Maria opplever et rom for å ytre seg i timene, samtidig som de benytter seg av dette rommet. På spørsmål om det er rom for å ytre seg i klassen svarer Amira at:

Amira: eh, jeg vet ikke helt, det varierer egentlig. Det er sånn av og til så er det sånn at du kan si det du mener, men av og til så er det sånn, din mening passer ikke inn eller noe, man tenker også på lærerens respons til det du sier liksom. Så det er sånn, vi vil på en måte ha riktig svar basert på boka eller sånn.

Samtidig uttaler hun at hun er muntlig aktiv ofte, minst en gang hver time, men at det variere ut ifra om hun er sliten eller ikke. På den andre siden kommenterer Zainab at hun ikke ytrer seg så mye i timene, og at hun derfor har vansker med å utale seg om det eventuelle ytringsrommet.

Zainab: eh, i klassen så tenker jeg veldig på hva jeg sier og sånt, selv om det nødvendigvis ikke er det jeg selv mener men liksom hva de fleste vil, på en måte hva de fleste mener, bare for å på en måte få det unna meg selv. Eh, men jeg er ikke så veldig muntlig aktiv i timene, så jeg har ikke helt følt på det.

Tre av jentene peker på et ytringsrom som i ulik grad eksisterer i klasserommet, og de samme tre men at de er muntlig aktive i timene. Dette stemmer i noen grad med observasjonene jeg gjorde av jentenes aktivitet i klasserommet, hvor flere jenter snakket i timen. Samtidig viser flere til at dette rommet er betinget av flere ulike faktorer, slik Zainab gjør her. Dette vil bli videre utdypet senere i oppgaven.

For å kartlegge hvordan elevene opplevde ytringsrommet i klasserommet ble de spurt om de følte det var rom for å være uenige, og å si det de mener. Dette er noe alle jentene er enige i, selv om flere av dem peker på at dette er avhengig av den aktuelle konteksten og det faglige temaet klassen jobber med.

Amira: eh, ja, noen ganger. Det er sånn at, jeg vet ikke. Jeg føler for det meste at det er sånn nei egentlig at vi ikke kan være uenige, men det er andre sånn temaer. Jeg vet ikke, det varierer fra tema til tema og hva vi har om. Andre er sånn bestemte greier, hvor du, hvor det er litt rart å være uenig og det gir ikke mening, mens andre er sånn, ja.

Zainab: ja, det tror jeg, for, hvorfor folk blir rusmisbrukere har jo mange årsaker for eksempel, og noen kan jo mene at det er fordi foreldrene har drukket, eller noen kan mene det er fordi du har blitt født sånn. Men ja, man kan mene ganske mye egentlig, fordi det er ikke som matte, at nei sånn er det bare.

Maria: ja, det kan være saker folk er uenige i tipper jeg. I: Er det greit? Maria: ja, folk har ulike meninger. Man har jo lov til å være uenighet, det er det med ytringsfrihet å være uenig. Og enig. I: så det er rom for at man kan rekke opp hånda og si at man er

uenig? Maria: ja, sosialkunnskap er jo et muntlig fag hvor man skal diskutere liksom så ja.

Ytringsfrihet og ytringsansvar

Selv om det er uenighet blant elevene om hvor grensa for ytringsfrihet bør gå, så uttrykker alle at det er individer som er ansvarlige for å opprettholde denne eventuelle grensen. På spørsmål om hvem som har ansvaret sier blant annet Maria at det er personen selv som har ansvaret for å passe på om hun går for langt eller ikke; om det er greit å si dette eller ikke. Amira sier også at det er personen som forteller som selv har ansvaret. Det blir altså uttrykt at hver enkelt person selv har ansvaret for å ikke gå over grensa, og at individet selv skal forstå hvor denne grensa er.

Dette samsvarer med Waldron (2011) sin tanke om at et individs rettigheter henger sammen med et annet individs plikter, og at de derfor må sees i sammenheng med hverandre. Elevene uttrykker at de er beviste sin mulige påvirkning på medelever i klasserommet, og den påvirkningen medelever har på dem, og de ser sammenhengen mellom deres ytringer og andres komfort i klasserommet. På spørsmål om hvorfor det ikke skal være greit å si alt i klasserommet uttrykker for eksempel Zainab at hun ikke vil sette en annen person i en «awkward» posisjon hvor hun ikke vet hva hun skal si eller hvordan hun skal reagere. Her uttrykkes en tydelig bevissthet rundt mulig påvirkning på medelevers deltakelse og komfort i klasserommet, og videre deres opplevelse av ytringsfrihet. Følger vi Waldron (2011) sin begrunnelse for avhengighetsforholdet mellom rettigheter og plikter kan det tenkes at jentene også ser hvordan deres benyttelse av ytringsfriheten kan påvirke andres rettigheter, og videre hvordan det også er et ansvar i hvorvidt og hvordan de benytter sin ytringsfrihet. Jentene virker å akseptere hvordan deres rettigheter er begrenset av andres rettigheter, samtidig som de ser hvilke muligheter for benyttelse av ytringsfriheten som er til stede i klasserommet. Det kan derfor tenkes at de er bevisste en demokratisk etos i klasserommet (Carleheden, 2007) som er styrende for hva, hvor og hvordan ytringer bør gjøres. Dette er også et standpunkt som er reflektert i det nye tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i den nye læreplanen for samfunnskunnskap hvor det blant annet står at «elevane skal forstå og utvikle respekt for demokratiske verdiar og spelereglar, få tryggleik til å ytre seg og kunnskap til å grunngi sine egne meiningar. Slik kan dei bli aktive medborgarar som er med på å forme samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Vi ser her hvordan elevene skal få opplæring i ansvarlig,

aktiv samfunnsdeltakelse, noe som kan sees i sammenheng med siviliseringsnormene til Lysaker og Syse (2016) hvor det ansvaret som kommer med en ytring blir gjort eksplisitt.

Siviliseringsnormer

Lysaker og Syse (2016) presenterer siviliseringsnormer som en mulig løsning på spenningspunktet mellom krenkelsesfundamentalismen og ytringsfrihetsfundamentalismen. Selv om siviliseringsnormene er skapt for den offentlige debatten i samfunnet, kan de også brukes her i et forsøk på å konkretisere hvorfor elevene har de tankene de har om både rammene for ytringsfrihet og deres forståelse av ansvar som er involvert. Spesielt siden elevene begrunnet dette i både ytringsfrihetsfundamentalismen og krenkelsesfundamentalisme, er det interessant å undersøke om løsningen til Lysaker og Syse (2016), som bygger videre på den deliberative modellen, også samsvarer med jentenes tanker. Den første normen, verdighet, er noe som flere ganger kommer til uttrykk i elevenes ytringer. De anerkjenner i stor grad sine medelevers etiske status gjennom å, som spesielt Isabella uttrykker, ikke bare reflektere over hva som er greit, men også hvordan dette blir sagt og til hvem det blir sagt til i den aktuelle konteksten. Dette samsvarer også med hvordan tre av jentene uttrykker at normen bør være at man skal kunne si alt, men at det ligger et medmenneskelig ansvar på individet for hvordan ytringen gjennomføres, nettopp fordi alle skal kunne delta og føle seg bekvemme i klasserommet.

Den andre siviliseringsnormen hos Lysaker og Syse (2016) er rettferdiggjøring, altså at man må kunne forsvare sine ytringer. Selv om dette ikke er eksplisitt kommentert av jentene kan det tenkes at denne normen ligger under deres ønske om å både ha kunnskap om temaet før de ytrer seg som to av jentene opplever, og deres ønske om å kun ytre meninger når de er uenige i en sak som hos Amira og Maria, eller det blir oppfordret til det av læreren. De benytter seg altså av ytringsrommet når det er en grunn for det som de opplever å kunne forsvare.

Sannferdighet, eller sannhet er den tredje siviliseringsnormen (Lysaker og Syse, 2016), og dette er noe flere av elevene uttrykker å verdsette, spesielt i sitt ønske etter å si det riktige eller det som er forventet. Underliggende kan det tenkes at dette delvis skyldes et ønske om å søke etter en sannhet, eller i det minste ikke hindre sannheten. Samtidig uttrykker Isabella tydelig kritikk på bakgrunn av manglende sannferdighet i folks ytringer når hun snakker om hvordan enkelte ytrer seg om IS og muslimer. Uansett om det skjer gjennom å lære av en lærer,

repetere fagstoff fra læreverket eller delta muntlig med elever er sann kunnskap noe de ønsker i klasserommet.

Den fjerde siviliseringsnormen, som innebærer en vurdering av de potensielle konsekvensene av ens ytring (Lysaker og Syse, 2016), er noe som er svært tydelig reflektert i spesielt Zainab sine tanker om mulige reaksjoner fra medelever både i og utenfor klasserommet. For eksempel uttrykker hun uro for hvordan guttene i klassen vil spre hennes ytringer til den større guttegruppa utenfor klassen, og dette er noe hun frykter fordi hun opplever det ubehagelig.

Den siste siviliseringsnormen, som er nært koblet til de øvrige, er empati (Lysaker og Syse, 2016). Her skal empati forstås som en overgripende norm som ber oss ta i betraktning hvordan vår ytring vil bli lest, hørt eller forstått av andre parter (Lysaker og Syse, 2016, s.122). Dette samsvarer også med elevenes ytringer når de uttrykker en bevissthet rundt sin egne mulige påvirkning på sine medelever, og andres mulige påvirkning på dem. De ønsker å være empatiske i sine ytringer, og de mener dette burde være normen for alle andre i klasserommet som ytrer seg, selv om de også ser at det er enkeltmennesker både i og utenfor klasserommet som i mindre grad enn de selv vektlegger denne normen.

Gjennom denne analysen har vi sett hvordan jentene er beviste hvilke mulige påvirkninger deres ytringer kan ha på sine medelever, og hvordan de på bakgrunn av dette setter egne grenser for hvilket ytringsrom de tillater seg å benytte. Jentene virker å plassere seg et sted mellom ytringsfrihetsfundamentalismen og krenkelsesfundamentalismen (Lysaker og Syse, 2016), og uttrykker en forståelse for sitt ytringsansvar (Waldron, 2011). Samtidig er det flere andre faktorer som jentene har mindre kontroll over selv som også påvirker deres ytringsrom. Fire av disse vil nå bli analysert og sett i sammenheng med det ytringsrommet som jentene opplever i samfunnsfagklasserommet.

4.2 Ytringer i lys av kunnskap, klasse miljø, kjønn og minoritetsbakgrunn

Gjennom analysen av ytringsfrihet og jentenes opplevde ytringsrom over blir det tydelig at det er et misforhold mellom jentenes opplevelse av å ha ytringsfrihet i klasserommet og hvilket ytringsrom de faktisk opplever og benytter seg av. Derfor vil fire faktorer som virker

spesielt relevante for jentenes opplevelser og denne studiens problemstilling bli trukket fram; kunnskap, klassemiljø, kjønn og bakgrunn.

4.2.1 Kunnskap

«Gjerningspersonen når det gjelder seksuelt misbruk, hva er typisk for gjerningsmannen, eller gjerningspersonen?» spør læreren. En jente svarer at kjønn er et kjennetegn fordi «det er mann liksom». Dette blir bekreftet av læreren som så spør «hva annet?», og en annen jente svarer autoritet. «det står i boka at det ofte er en autoritetsperson, hva kan nå det bety» svarer læreren. Den samme jenta svarer at «det er noen du kjenner da, som foreldre som bruker barn og sånt», noe som blir nøye utfylt av lærer. Så flyttes fokuset til offeret, hvilke konsekvenser er typiske for dem? «Det er lov å tenke selv også altså, selvsagt. Hva er liksom det vanlige? Eh, Kari?» Senere i gjennomgangen er det snakk om makroårsaker til misbruk. Amira svarer etter oppfordring fra lærer at fattigdom er en makroårsak. Dette blir bekreftet av lærer og kalt frustrasjon på tavla. «Og hvilke andre ting er det? Ja Aurora?»; Aurora svarer arbeidsledighet, som av lærer også blir knyttet til frustrasjon som allerede står på tavla. Amira prøver igjen og svarer denne gangen psykiske grunner. «Ja, psykiske grunner. Ja det kommer vi til» sier læreren. En gutt får så ordet etterfulgt av flere elever som svarer lav inntekt, sosial isolasjon og samfunnets krav og normer.

Faglig hindring

På spørsmål om jentene føler det er rom for å benytte egne erfaringer i sine ytringer i klasserommet peker flere av dem på en «opplevd fasit», altså at det er noe som er mer riktig å si fordi det er i samsvar med læreboken eller lærerens tidligere undervisning. Dette kommer tydelig fram i svaret fra Amira som sier:

Amira: eh, jeg vet ikke helt, det varierer egentlig. Det er sånn av og til så er det sånn at du kan si det du mener, men av og til så er det sånn, din mening passer ikke inn eller noe, man tenker også på lærerens respons til det du sier liksom. Så det er sånn, vi vil på en måte ha riktig svar basert på boka eller sånn.

Vi ser altså her at Amira opplever en underliggende fasit som er «mer riktig» å si, som er noe hun er bevisst når hun velger om hun vil ytre seg, og hva hun eventuelt vil si. Dette går også igjen i svarene til Isabella og Zainab som uttaler:

Isabella: vi har jo ikke så mye diskusjoner i klassen i samfunnsfag, men jeg tror egentlig ikke det er så veldig mye space til oss for å si hva vi mener om de forskjellige tingene. Fordi det er sånn teori, teori, teori og det er det som er riktig liksom. I: så det er for lite plass til å fokusere på andre ting en teori? Isabella: ja.

Zainab: [læreren] sier jo noen gang sånn «her er det ikke noe fasit, bare snakk liksom». Men jeg føler ikke at folk liksom tenker at «her er det ikke noe fasit, jeg sier ting». Men det er, det er en del muntlig aktivitet i timene, men det er ikke så mye. I: så det blir litt sånn, selv om man vet at det kanskje egentlig ikke er et fasitsvar så tenker man at det er en fasit likevel? Zainab: ja.

Elevene opplever altså at det er en fasit som er mer korrekt å si. Dette er også reflektert i observasjonene hvor timen blir brukt på gjennomgang av oppgaver elevene har svart på med utgangspunkt i fagstoff fra læreboka. Dette på tross av lærerens oppfordring til å ytre seg fritt, noe Zainab uttrykker her.

Forventninger til egen kunnskap

I tillegg til en opplevelse av fasit peker også to av elevene på en forventning til egen kunnskap som påvirkende for hvorvidt de ytrer seg i klasserommet.

Isabella: ja, det kommer an på om jeg vet mye om det vi snakker om. Hvis vi snakker om [valgfag] for eksempel, noe jeg kan en del av, da er jeg mer sånn selvsikker på meg selv da, og kan da snakke mye mer om det. Men for eksempel hvis vi har historie, jeg bryr meg ikke om historie, så da kommer jeg ikke til å åpne kjeften min å snakke om det eller debattere om det.

Amira: ja. Du må jo kunne litt om det temaet hvis du skal si det du mener. Det er det jeg gjør iallfall. Jeg må kunne mer om temaet hvis jeg skal si det jeg mener. I: hvorfor tenker du at det er sånn da? Amira: vet ikke, jeg må jo ha kunnskap for å på en måte, vet ikke, si det. Må vite liksom om det, godt.

Vi ser her hvordan elevene vektlegger kunnskap om et tema som nødvendig for at de skal ytre seg, altså deres opplevde ytringsrom er også avhengig av deres individuelle forhold til temaet som tas opp i klasserommet. Dette står i motsetning til Biesta (2011a) og Ljunggren (2014) sitt mål for medborgerskapsundervisningen som ubundet av konkret kunnskap. Opplevelsene

jentene her har av en fasit og forventninger til egen kunnskap kan også tyde på en vektlegging av undervisning som kvalifiserende slik Biesta (2011a) presenterer det hvor fokuser er på å lære elevene nødvendig kunnskap slik at de senere kan benytte seg av de eksisterende politiske systemene når de skal delta i demokratiet. Faren med dette er en innskrenking av elevenes ytringsrom fordi de ikke opplever undervisningen som subjektivering, altså de opplever ikke medborgerskap i klasserommet som en prosess som de selv kan være med å forme. Deres ytringer vil derfor være avhengig av hvilken kunnskap de mener vil kvalifisere de til det demokratiske liv, og gjennom observasjonene virker dette synet å bli forsterket gjennom lærerens praksis i klasserommet hvor forhåndsbestemt kunnskap fikk positive reaksjoner fra læreren.

Media og den offentlige debatten sin mulige påvirkning på ytringsrommet i klasserommet

Skolen opererer ikke i et vakuum. Elevene får med seg de debatter som foregår og de påvirkes av det politiske klimaet utenfor skolen. Når jentene ble spurt om hva de synes om ytringsfrihet utenfor klasserommet, i den offentlige samtalen og i media kom det fram at alle var enige om at den grad av ytringsfrihet vi har i Norge i dag er bra, samtidig som de mener det er en rett alle har.

Maria: jeg mener det er ganske mye ytringsfrihet, folk har ulike meninger og det er sånn, sånn, det er ungdom som streiker fra fraværsgrensa blant annet, og det med hijabdebatten. Det er jo folk som ytrer seg. Så jeg mener det er stor ytringsfrihet i Norge. I: mener du at det er en bra ting? Maria: ja det er en bra ting.

Isabella: i Norge så har vi ganske mye ytringsfrihet og alle kan gå ut å manifestere og snakke om ting liksom, men ikke i alle land i verden.

I tillegg ble jentene spurt om den mulige påvirkningen media og den offentlige debatten kan ha på ytringsfrihet i klasserommet. Her peker flere av jentene på at dette kan ha en negativ påvirkning i den forstand at det kan forme elevenes ytringer til å samsvare med flertallet i media sine ytringer.

Maria: ja måten de ytrer seg på da. Sånn, ok, alle er på en side, da tør ikke jeg si min side, selv om jeg er imot liksom.

Zainab: ja. Fordi, ja jeg bryr meg om hva andre sier og vil at jeg skal gjøre, men ja. Hvis folk sier at «å nei man må ikke si og gjøre så mye som man selv mener er viktig» så tenker jeg jo på det, at jeg ikke kommer og sier alt som ligger i hodet liksom.

Dette kommer også til uttrykk i Amira sine svar i denne dialogen, hvor også den mulige positive effekten av media og den offentlige debatten nevnes.

A: sikkert, det varierer fra hva slags sak det er. Om jeg er enig med det.

I: hva skjer hvis du er enig da?

A: jeg vet ikke, da deler jeg det. Sprer det videre.

I: hvis du er uenig da?

A: da sier jeg ikke noe.

I: så hvis man er enig så tør man å snakke om det?

A: ja, eller jeg gjør det jo.

Dette kan tyde på at elevenes ytringsrom blir begrenset dersom de er uenige med de ytringene som kommer fram i media, men at det kan bli utvidet hvis elevene er enige med den offentlige samtalen fordi de da finner støtte i at flere deler deres meninger. For Lysaker og Syse (2016) vektlegges blant annet den globaliserte digitale verden vi lever i og dette gjenspeiles i elevene uttalelser om medias mulige rolle for deres opplevelser av ytringsfrihet i klasserommet. De ser hvilken påvirkning media kan ha på ytringsrommet i samfunnsfag, samtidig som de også ser hvordan ytringsfrihet i media er stor. Dette kan også knyttes til *taushetsspiraler* presentert av Noelle-Neumann (1993) hvor de dominerende meningene blir styrket fordi de oppleves å være innenfor rammen av hva som er akseptert å ytre, noe som vil bli diskutert videre under medborgerskap.

4.2.2 Klassemiljø

Neste time startet med videoklipp på tavla som skal introdusere det nye temaet, rus. Elevene følger med, klippene er både humoristiske og dramatiske. Læreren deler ut et tosidig ark med aktiviteter elevene skal gjøre; rangere ulike rusmidler inn i hvor aksepterte de er og hvordan de fungerer. Oppgaven blir forklart, det er noe prating i rommet, og elevene setter i gang med

musikk fra Bob Marley i bakgrunnen, «Three Little Birds». Rusmidlene blir så gått gjennom i fellesskap, de legale først så de illegale. «Hvilke av disse er mest populært da?», spør læreren. En elev svarer snus, og læreren forteller om når læreren selv begynte å røyke på videregående. Når spørsmålet om status kommer er det tydelig at læreren vil ha elevenes meninger om rusmiddelbruk i egen hverdag, elevene blir oppfordret til å rekke opp hånda hvis de er enige eller uenige i om det gir status eller ikke. Noen elever gjør dette, andre ikke, og de samme guttene står for mesteparten av elevaktiviteten. Blant ungdommene er det mest status med kokain og marijuana.

Det deliberative klasserommet

Læreren har en avgjørende rolle i skapelsen av ytringsrom i samfunnsfaget (Hess og McAvoy, 2013) og som påpekt av Amira over kan lærerens respons til elevenes ytringer være med på å forme hvilket rom elevene opplever å ha også i framtidige situasjoner. Når Amira blir spurt videre om lærerens rolle i forhold til hennes opplevelse av ytringsfrihet i klasserommet svarer hun følgende:

Amira: vet ikke, fordi, når du på en måte forteller noe som ikke står i boka, det har skjedd med meg, at noe som ikke står i boka, så er det sånn «njaa», så vil de ha noe presist som står i bok også tar de en annen som sier noe som står i bok, også er de sånn «ja! Riktig». Men så var det jeg sa nesten det samme på en måte, bare sånn.

Gjennom Amiras aktivitet i timen over eksemplifiseres det hun her uttrykker. Hun opplever et misforhold mellom det læreren sier, altså at det er lov å tenke selv, og hvilke svar læreren faktisk søker på spørsmålene som blir stilt. Dette blir også påpekt av Isabella som svarer:

Isabella: ja, men det er ikke sånn læreren gjør det, skjønner du? Om vi ikke er enige med læreren så kan det gå dårlig for oss, hvis du skjønner? Vi kan få konsekvenser av det fordi vi ikke er enig med læreren. For eksempel hvis læreren stemmer Rødt og vi stemmer Høyre så får de som stemmer Høyre ... konsekvenser for det, for å si det sånn.

Det blir av begge elevene påpekt at de oppfatter at læreren har forventninger til hva de skal svare, hos Amira stammer dette fra en opplevelse av at svaret skal være faglig korrekt, mens hos Isabella ligger det en oppfattelse av en individuell korrekt fasit hos læreren, som her er

knyttet til lærerens politiske verdier. Isabella utdyper videre ved å påpeke de metodene læren benytter som begrensende for hennes opplevde ytringsrom.

Isabella: Kanskje læremåten til læreren, fordi det blir litt sånn vi gjør oppgaver hver time til hvert kapittel så det blir veldig mye. Læreren har presentasjon, går gjennom det, også må vi gjøre oppgaver. Og vi får ikke så mye sånn «diskuter dette her, se fra begge sider» ikke sant? «hva tror du kunne vært bra for denne personen» for eksempel.

Zainab kommenterer både en opplevelse av fasit og lærerens metoder når hun på spørsmål om hvorvidt læreren oppmuntrer til ytring svarer:

Zainab: eh ja. [læreren] er jo det. Men jeg vil ikke sette sånn flink da på en måte. Det er jo, [læreren] er jo sånn «kan du svare på det» eller spør sånne elever, men jeg selv mener at hvis du vil svare på noe så rekker du opp hånda. I: så da er det mest hvis man skal ha svar på noe faglig? Zainab: ja.

Samtidig kommenterer Maria at det ikke har vært så mye muntlig arbeid i timene den siste tiden, noe som også ble påpekt av Isabella.

Maria: ikke ofte. Nei, hvis, i det siste hvert fall har vi drevet mye med oppgaver og sånne ting, så vi har ikke hatt så mye muntlig. Men i andre [klasse] hadde vi mye muntlig.

Klassemiljø er en faktor som forskning har vist kan ha stor påvirkning på hvorvidt elever både opplever muligheten til å ytre seg og faktisk ytrer seg i klasserommet (Hess og McAvoy, 2013). Dette er noe som elevene også peker på når de snakker om hvilket rom det er i samfunnsfag for å ytre seg. Samtidig er det et misforhold mellom hvordan elevene snakker om klassemiljøet og hvordan de snakker om det å ytre seg i klasserommet. Dette kommer fram i Isabella sin beskrivelse av det å ytre seg i klasserommet:

Isabella: Det er ikke alltid det er bra når miljøet i klassen ikke er så veldig bra for da kommer litt kommentarer og hvisking og tisking, og da er ikke alle komfortable med å snakke i klassen, nettopp på grunn av det med kommentarer og sånt ting. I: så det er ikke sånn veldig bra klassemiljø da, eller? Isabella: det er jo bra. Det er ingen som sier slemme ting rett foran en person men man vet at det er små hvisking og tisking i

bakgrunnen liksom, men det er ikke sånn at noen blir mobbet eller noe, man bare vet det.

Dette kommer også fram i Zainab sin skildring av klassemiljøet:

Zainab: Jeg synes det er, det er greit. Det er liksom ikke helt wow for et miljø vi har, men det er ikke helt sånn nede heller fordi det er jo noen elever man prøver å unngå, også er det noen som man har et godt forhold til og sånt. [...] Men jeg føler at liksom det er fortsatt en greie å gjøre narr av folk eller jeg ler av henne se så kul jeg er. Det er liksom, jeg føler at ganske mange gutter tenker sånn.

Elevenes skildringer av klasserommet og hvilken påvirkning ulike faktorer i det kan ha på deres opplevde ytringsrom kan sees i sammenheng med både Englund (2006) og Hess og McAvoy (2013) sin fremstilling av den deliberative diskursen. Dette vil være nyttig for å vurdere hvorvidt jentene opplever diskursen i sitt klasserom som deliberativ, og videre hvorvidt de kan benytte sin ytringsfrihet (Englund, 2006; Englund 2007a og b; Carleheden, 2007). For det første er det viktig at ulike argumenter og meninger gis plass og rom til å både bli presentert, utfordret og utviklet (Englund, 2006; Hess og McAvoy, 2013). Det er derfor problematisk at jentene mener det er for lite rom gitt til diskusjoner og samtaler i klasserommet, og at de som finner sted er sterkt preget av faglig kunnskap som elevene skal gjengi eller kommentere. Respekt og toleranse for den konkrete andre er det neste punktet Englund (2006) inkluderer i den deliberative diskursen, og elevenes uttalelser her er noe motstridende. På den ene siden uttaler Isabella at klassemedlemmene har respekt for hverandre, samtidig som jentene flere ganger påpeker at det er trekk ved enkeltelever eller grupper i klassen som negativt påvirker deres ønske om å ytre seg, på tross av at de opplever at rommet for det er der. Dette kan tyde på at klasseromsklimaet ikke er åpent, noe Hess og McAvoy (2013) mener er avgjørende for den gode deliberative samtalen. Samtidig frykter de mulige reaksjoner fra medelever som de mener kan påvirke i og utenfor klasserommet i etterkant av ytringssituasjonen. Dette kan tyde på at spenningspunktet mellom elevenes uttalelser om ytringsrom, og faktisk benyttelse av dette ytringsrommet skyldes at den diskursen de opplever ikke inkluderer en gjensidig avhengig respekt og toleranse for den konkrete andre i klasserommet (Englund, 2006), eller en felles grunnforståelse for de deliberative verdiene (Hess og McAvoy, 2013). Fordi jentene i mindre grad opplever at diskursen i klasserommet inkluderer, altså punkt en hos Englund (2006), rom og tid for uenighet og argumentasjon, er det utfordrende å vurdere Englund (2006) sitt tredje punkt; et

kollektivt ønske om å komme til en form for konklusjon og hvorvidt samtalen søker å svare på det større spørsmålet om hvordan vi skal leve sammen (Hess og McAvoy, 2013). Det virker likevel som jentene ønsker en form for harmoni i klasserommet, noe som for eksempel kommer til uttrykk i deres uttalelser om å ikke ønske å gjøre medelever ukomfortable. Dette ønske kan vi også se i sammenheng med punkt nummer to, altså respekt og toleranse i den deliberative diskursen; dersom elevene ikke opplever høy nok grad av demokratisk etos (Carleheden, 2007), altså etiske rammer for samtalen, kan det oppleves mindre risikabelt og mindre skadelig å ikke ytre seg i de situasjonene hvor det ikke er klare rammer.

I og med at jentene opplever en form for fasit i klasserommet, enten den er direkte eller underliggende, kan det tenkes at de ikke opplever klasserommet som en «weak public» som er Englund sitt fjerde punkt (Englund, 2006), eller et åpent klasseromsklima (Hess og McAvoy, 2013). Dette fordi de ikke føler at alle autoriteter og tradisjonelle synspunkter er offentlige, eller mulige å stille spørsmål ved, uten at det kan få negative konsekvenser for dem. Isabella og Amira viser dette tydelig når de kommenterer lærerens rolle i forhold til elevenes ytringsrom i klasserommet. Lærerens autonomi virker for jentene å være grunnet i den formelle rollen, heller enn i lærerens augment, noe som også gjør at det for jentene oppleves risikabelt å utfordre denne autonomien fordi dette kan få formelle konsekvenser (Englund, 2006). Som påpekt av Hess og McAvoy (2013) har læreren et stort ansvar for hvorvidt den deliberative samtalen blir god; elevene må få mulighet til å forberede seg før samtalen og deres personlige beretninger må blir anerkjent, samtidig som det er nødvendig at mange elever deltar i samtalen. Det er også et mål at elevene skal kunne gjennomføre gode deliberative samtaler uten at læreren er tilstede (Englund, 2006), noe som gjennom jentenes skildringer ikke virker gjennomførbart fordi de ikke opplever klasseromsklimaet som åpent. Gjennom jentenes intervjuer kommer det fram at få elever er aktive i timen, og de opplever at deres bidrag ikke blir verdsatt i høy nok grad.

Fordi diskursen i klasserommet i mindre grad oppleves som deliberativ for jentene er det vanskelig å kommentere hvorvidt de opplever samtaler i klasserommet som meningsskapende, altså det siste punktet hos Englund (2006). Det er en klar sammenheng mellom en meningsskapende, interaktiv kommunikasjon slik Englund (2006) mener er nødvendig og hans tre punkter under den deliberative diskursen, noe som kan peke mot lavere meningsskaping for jentene. Likevel kommenterer de at undervisning som omfavner deres ulike bakgrunner er meningsfulle for de, noe som senere vil bli utdypet.

4.2.3 Kjønn

Det er mandag en uke senere. I dag skal elevene framføre presentasjoner de har forberedt. Det er snakking blant gruppene om framføringene mens læreren finner plassen bak i klasserommet. De skal presentere en teori om årsaker til rusmisbruk og vise en case som eksemplifiserer dette, den første er psykodynamisk teori. Etter presentasjonen klapper klassen, og læreren tar med seg elevene som akkurat fremførte ut for å gi dem måloppnåelse og tilbakemelding. Rett etter timen møter jeg Zainab som ikke var tilstede i timen. På spørsmål i intervjuet om det er enklere å si det hun mener når ikke hele klassen hører på svarer hun:

Zainab: Definitivt. Eh, det. Mye lettere, sånn. Første time nå så hadde vi presentasjon som jeg egentlig har gjort, som jeg egentlig kan presentere. Men fordi hele klassen er der klarer jeg ikke si det jeg mener, eller presentere.

I intervjuene kommer det også tydelig fram at det er en forskjell mellom kjønnene i klasserommet. På oppfølgingsspørsmål om det er forskjell mellom gutter og jenter i hvordan de oppfører seg i klasserommet svarer Zainab:

Zainab: ja, definitivt. Jeg føler at en gutt er mer på en måte, kapable, til å på en måte le av en som framfører enn en jente. Det kan jo være fordi de tror det er kult, eller de, de har ikke så mye empati som jenter eller, ja. Eller fordi jenter kan kanskje se seg selv i den situasjonen, også er det sånn, jeg vet at hun ikke føler seg bra nå så hvorfor skal jeg le av henne liksom.

Flere av elevene svarer også at det er forskjell mellom kjønnene i hvorvidt de ytrer seg i klasserommet. Noe av det som videre blir påpekt av samtlige elever er en gruppering i klassen, hvor det kommer fram at det eksisterer tre jentegrupper og spesielt en guttegruppe som blir pekt ut som en påvirkende faktor for jentenes opplevelse av muligheten til å ytre seg. Isabella og Amira kommenterer blant annet:

Isabella: Det er tre grupper i jentegjengen, så er det en gruppe som er, jeg er med på som de populære guttene snakker negativt om oss da, fordi de tror de er så kule og sånne ting. Og da blir ikke vi komfortable å snakke om forskjellige ting fordi de er der, eller kommer til å snakke om det med resten av guttene og sånne ting. Ja.

Amira: jentene er mer sjenerte, de er redde for hva guttene skal tro om dem. De her liksom. Mens guttene de liker oppmerksomheten og de bare sier masse rart for å bare få oppmerksomheten til de i klassen føler jeg. Mens jentene de tør ikke på grunn av resten av klassen.

For å undersøke om dette også gjelder innad i jentegruppene og mellom de ulike gruppene ble det videre spurt om jentene også påvirker hverandre, og her svarer de ulikt.

Amira: hmm. Jaa, få ganger. Jeg har bedt noen av jentene om å være mer aktive, for de vipper av og til i karakterer så jeg presser de til å være mer aktive for å få de mer opp. Og da våkner de i noen dager også bare går det over til å ikke snakke igjen. Men de er veldig, på en måte, redde for å si hva de mener i timen. I: så du tenker at jenter kan ha positiv påvirkning på hverandre. Amira: ja, jeg tenker det.

Isabella: I: Men tenker du at «dramaet» mellom de tre jentegruppene påvirker hvor mye folk tør å si i timen? Isabella: det tror jeg kanskje også. Ja. Fordi, det er jo en gruppe som er større enn de andre. Og da føler kanskje de minoritetsgruppene at den store gruppa kommer til å si noe om dem fordi vi er flere eller.

Det kommer fram av Amira sitt svar at det er potensiale for støtte blant jentene som eventuelt kan føre til flere ytringer fra jentene. Samtidig kommer det fram fra Isabella sin uttalelse at også dette er noe betinget av grupperingene som eksisterer i klassen, også blant jentene. Zainab mener også det er forskjeller i hvor mye gutter og jenter faktisk ytrer seg i timene, samtidig som Amira mener det er få ytringer generelt, og da spesielt fra jentene.

Zainab: ja, mhm. I: og det er konstant, eller er det litt forskjellig fra time til time?

Zainab: nei, jeg tror det er konstant. Og jeg tror det er sånn i ganske mange klasser også, ikke bare [skole] eller bare vår klasse.

Amira: det er ikke ofte [at folk ytrer seg i klasserommet]. Vi har, altså de fleste i klassen eller de fleste jentene iallfall er veldig sånn tilbakeholdende, de rekker ikke opp hånda så ofte. Mens noen av guttene er jo veldig åpne og sånt. Det er ja, det er veldig få som er aktive og sånt og som sier hva de mener og sånt.

Intervjuene viser at det er ulikheter mellom kjønnene i hvorvidt elevene ytrer seg og hvorfor de eventuelt velger å benytte seg av ytringsfriheten eller ikke. Det samme ble også observert i gjennomgangen av oppgaver hvor guttene tok ordet betydelig oftere enn jentene. Dette kan

tyde på at det er mekanismer i klasserommet som påvirker jentenes ytringsrom som er knyttet til kjønn. Det kan tenkes at sammensetningen og grupperingen av elever skaper ulikhet i hvilket ytringsrom de ulike elevene opplever, noe som kan tyde på at det eksisterer maktforhold i klasserommet som styrker noens ytringsrom, samtidig som det svekker andres (Eriksen, 2017; Røthing, 2017). Likevel kommer det fram gjennom observasjonene at dette er avhengig av de aktuelle situasjonene, da jentene opplever ytringsrommet som mindre når hele klassen er tilstede, og spesielt når enkelte elever er tilstede. Jentenes ytringsrom er med andre ord påvirket av den aktuelle situasjonen og hvilke deltakere som er tilstede i denne situasjonen, noe som stemmer med funnene til Nielsen (2014) og Steen-Johnsen og Enjolras (2016). Gjennom samtalen med Zainab kommer det tydelig frem at det er forskjeller i hvordan gutter og jenter forholder seg til en ytringssituasjon, hvor jentene ifølge Zainab er mer kapable til empati med sine medelever, mens guttene i større grad virker å vektlegg sin status som kule. Dette samsvarer med Godø (2014) sin forskning hvor jentene i større grad enn guttene vektla relasjoner i klasserommet som viktige (Godø, 2014). I tillegg er det også reflektert i forskningen til Steen-Johnsen og Enjolras (2016) som fant at kvinner er mer villige til å drive selvsensur enn det menn er i det offentlige rom. Isabella og Amira peker ut grupperinger i klassen som påvirkende, og at tilhørighet til en gruppe kan virke både støttende og hemmende, samtidig som det kan påvirke hvilke reaksjoner du risikerer å få fra andre grupper. Det kan her tenkes at tilhørighet til ulike grupper påvirker hvorvidt og i hvilken grad jentene velger å ytre seg, muligens for å unngå utenforskap slik Noelle-Neuman (1993) påpeker Som vist over er klasseklimaet avgjørende for deliberasjonen (Hess og McAvoy, 2013) og grupperinger etter kjønn kan påvirke hvilke muligheter elevene har til å ytre seg i klasserommet. Kjønn må derfor sees i sammenheng med klasseklimaet, fordi det her vises hvordan opplevelsen av dette klimaet er kjønnet i den forstand at jentene skildrer ulikhet i hvor åpent klimaet er for ulike elever i klassen avhengig av kjønn. Jentene er delte i hvorvidt jentene kan ha en negativ påvirkning på hverandres ytringsrom, men alle er enige i at guttene kan ha det, noe som her gjør opplevelsen av ytringsrom og klasseklimaet kjønnet.

4.2.4 Minoritetsbakgrunn

Mens læreren er utenfor klasserommet og gir tilbakemelding til en gruppe snakker elevene om andre fag, hva de har gjort på fritiden og ikke minst presentasjonen de snart skal ha eller hvordan presentasjonen de akkurat har hatt gikk. Læreren og elevene kommer tilbake og

neste gruppe fremfører, også etter friminuttet. De har hatt en fagsamtale i norsk, noen sin lillebror har blitt høyere enn ham, og et spill om en samurai diskuteres hvor et hus nå skal bygges. Det viser seg at det ikke er snakk om Minecraft eller Sims, men Minecraft blir likevel temaet videre i samtalen. I det andre hjørnet er det latter blant en gruppe jenter som snakker om stress i hverdagen og mat som smaker ekkelt.

Gjennom denne observasjonen kommer det fram at bakgrunn ikke er et tema elevene snakker om, og det virket å ikke påvirke de interaksjonene som tok plass i klasserommet. På spørsmål om deres bakgrunn påvirker deres opplevelser i klasserommet svarte alle fire jentene at det ikke har noen form for negativ påvirkning. Dette gjaldt i stor grad også når de ble spurt om deres bakgrunn kan påvirke deres ytringsfrihet i klasserommet, hvor Zainab og Maria begge svarte at det tror de ikke. Gjennom intervjuene kommer det også tydelig fram at elevene føler det er rom for deres bakgrunner i klasserommet.

Zainab: Fordi det kan være at lærerne, er sånn, litt sånn [opprinnelsesland] blir på en måte veldig mye tatt opp i eksempler og sånt da.

Isabella: ja det er. For eksempel når vi snakket om kultur. Det er sånn, da kan jeg bruke meg som eksempel på alle fordi jeg har forskjellig, en annen kultur enn det vanlige, norske vanlige. Men ikke noe negativt sånn egentlig.

Maria: ja, fordi når vi hadde om kultur, det er jo noe jeg, vi snakket om sånn storfamilie blant annet og hva verdier og konflikter sånn, jeg kan jo mye fra før av, sånn hvordan jeg opplever hjemme er jo også sånn vi snakket om på skolen da, sånn det med at storfamilie har mye å si for utenlandske. Det er jo noe jeg relaterer til liksom, så jeg kunne snakke fra mine egne meninger da. Og sånne opplevelser.

Det kommer altså fram at elevene har opplevd at deres egen bakgrunn har vært relevant i timene, spesielt innen temaet kultur. Når elevene ble spurt om dette er noe de synes er bra, at deres bakgrunn blir relevant og tatt opp i timen stiller de seg positive til det. Zainab svarer at hun blir glad av det, mens Amira svarer at hun iallfall synes det er gøy å si litt om sin kultur og å høre om andres kultur, noe som samsvarer med svarene til de to resterende jentene.

I observasjonene kommer ikke temaer knyttet til etnisitet opp blant elevene, og det virker som de føler tilhørighet i den settingen de nå er i uavhengig av dette. Alle i klassen skal fremføre en presentasjon og dette er hovedtemaet for de fleste samtalene. Dette samsvarer med hva

Eriksen (2017) og Barth (1969) poengterer når de sier at kulturforskjeller bare er viktige når de gjøres sosialt relevante. Samtidig viser både observasjonene og intervjuene hvordan elevene i denne klassen har funnet forståelser, oppfatninger og verdier de deler (Barth, 1969), for eksempel verdien av god måloppnåelse i faget og en felles forståelse for at presentasjoner er viktige for dem fordi de alle vil lykkes. Gjennom intervjuene kommer det også fram at jentene opplever en delt «etnisk pakke» (Eriksen, 2017) hvor de sammen har formet en form for felles identitet. Både Isabella, Maria og Amira påpeker dette når de uttaler:

Isabella: Fordi klassen vår, vi har sånn 50%, ok kanskje det blir litt overdrevet, men du skjønner. Veldig mange forskjellige kulturbakgrunner som gjør at det ikke er en stor majoritetsgruppe i klassen. Som gjør at det er enklere å snakke om kulturer eller noe, å ytre seg om forskjellige ting.

Maria: ... fordi vi er en klasse med mange ulike kulturer så det er liksom. [...] vi er alle mennesker. Vi har bare ulike kulturer.

Amira: eh, jeg vet ikke. Det er jo bare utlendinger her for det meste, så føler meg kanskje mer inkludert fordi de fleste er utlendinger.

Gjennom intervjuene kommer det fram til at jentene ser seg selv som en minoritet i samfunnet, og de ser at i sin klasse er det kulturforskjeller. Dette virker likevel å være mindre viktig for deres opplevelse av tilhørighet og fellesskap i klassen. I denne klassen kan det derfor tenkes at jentene definerer sosiale grupper ut ifra andre elementer enn kulturforskjeller fordi ulikheter knyttet til kulturforskjeller og etnisitet her virker mindre signifikant for elevene. Det samsvarer med det Barth (1969; 1993) presenterer og det Eriksen (2017) fant i sin forskning hvor det som ellers i samfunnet gjør dem til minoriteter, her er et fellestrekk som skaper grunnlaget for en felles forståelse blant elevene, en felles «utlendingidentitet». Dette kan tyde på at den konstante påminnelsen av annerledeshet som Prieur (2010) har påpekt blir mindre tydelig i dette klasserommet fordi elevenes etnisitet her er mindre relevant i de interaksjonene jentene tar del i. Jentene peker likevel på en opplevd felles utlendingidentitet, noe som gjør deres bakgrunn relevant for hvorvidt de ønsker å ytre seg. Dette blir eksemplifisert av Amira som på spørsmål om hvorvidt hennes bakgrunn påvirker hvordan hun bli mottatt og behandlet i klassen svarer at hun kanskje føler seg mer inkludert fordi «det er jo bare utlendinger her for det meste». Når hun videre blir spurt om hun tror det hadde vært annerledes i en klasse med mange majoritets elever svarer hun ja, fordi de kanskje

har andre tanker og meninger i motsetning til det hun selv har. Ulikhetene i kulturelle bakgrunner viser likevel at jentenes tilhørighet ikke nødvendigvis kommer fra delt kultur eller opprinnelsesland, men heller andre fellestrekk som er definert og skapt i den aktuelle klassekonteksten, det Eriksen (2017) kaller en «etnisk pakke». Fordi det er så mange ulike kulturer i klassen blir etnisitet, forstått som opprinnelsesland, mindre viktig for tilhørighet og felles identitet, samtidig som det skaper en ramme hvor denne felles identiteten kan formes.

I intervjuene kommer det også fram at elevene er positivt innstilt til det Gay (2015) har kalt kulturelt ansvarlig undervisning, en undervisning hvor mangfold er noe grunnleggende mulighetsskapende. Dette kommer spesielt godt fram i Amira sitt utsagn hvor hun poengterer at hun synes det er gøy å snakke om ulike kulturer, samtidig som hun ser noen grad av faglig nytte i det når hun svarer «kanskje litt» på spørsmål om det også er nyttig i faget. Dette kan tyde på at jentene her er enig i Gay (2015) som mener en kulturell ansvarlig undervisning er mer effektiv og relevant for elevene. Selv om dette står i kontrast til jentenes tidligere uttalelser om en opplevd fasit, kan dette tyde på at undervisningen i de settingene hvor det har vært relevant har lyktes med å bruke elevenes erfaringer, referanser og uttrykk til å gjøre læringen effektiv og relevant for elevene (Gay, 2015). Dette samsvarer også med det Røthing (2017) har beskrevet som en kompleks forståelse av mangfold hvor de tradisjonelle forståelsene av «oss» og «dem» blir utfordret, samtidig som ulike perspektiver og kompleksiteten i de temaer som blir tatt opp blir tydeligere (Røthing, 2017). Samtidig er det tydelig at elevene er bevisst på den unike kulturelle sammensetningen som er i klasserommet, og de er positive til at denne sammensetningen kan prege undervisningens innhold og form. Dette kan betegnes som å lære *i og gjennom* det kulturelle mangfoldet, altså å la den unike classesammensetningen prege undervisningen som skjer i klasserommet, både med tanke på undervisningsmetoder, forventninger til elevene og innholdet i undervisningen (Gay, 2015, s.63-68). I tillegg legger dette grunnlaget for en kritisk tilnærming til mangfold hvor det som oppleves som selvsagt og naturlig blir framstilt som kontekstuellet og stadig i endring, hvor maktstrukturene blir synlige gjennom elevenes ulike erfaringer og perspektiver som gis rom i undervisningen (Røthing, 2017). Dette kan også sees i sammenheng med jentenes uttalelser om classesammensetningen som viktig for deres opplevelser av egen bakgrunn sin mulige påvirkning. Samtidig er et klasserom hvor elevene selv er med på å forme en felles identitet viktig for elevenes opplevelse av seg selv som aktive, selvstendige medborgere.

4.3 Medborgerskap og mangfold

I analysen av de fire faktorene som påvirker yringsfrihet presentert over, kommer det tydelig frem at flere av faktorene henger sammen med hverandre og de overordnede temaene medborgerskap og mangfold. Samtidig viser teorien i kapittel to viktigheten av en kritisk tilnærming til medborgerskap som blant annet fremhever individuell og kollektiv handlingskraft (Biesta, 2011a; Johnson og Morris, 2010; Kahne og Westheimer 2004; Ljunggren, 2014; Stray, 2011). Dette kan kun oppnås gjennom et kritisk forhold til hvordan mangfold kommer til uttrykk i klasserommet fordi dette vil muliggjøre et syn på kultur og etnisitet som noe dynamisk (Barth, 1993), og derfor noe som kan påvirkes og forandres gjennom en aktiv bevissthet. Samtidig vil en helhetlig analyse av bakgrunn, kjønn og opplevelse av yringsfrihet være viktig fordi dette vil gjøre det mulig å se hvordan samspillet mellom de ulike sosiale kategoriene påvirker jentenes yringsrom (Røthing, 2017). Det er derfor nødvendig å undersøke hvordan disse sammenhengende faktorene som påvirker jentenes opplevde yringsrom i samfunnsfagklasserommet henger sammen med de overordnede temaene medborgerskap og mangfold, hvordan disse er knyttet til hverandre og jentenes opplevde yringsrom.

4.3.1 Medborgerskap

«Ja, du har lest dette på Google sant?» spør læreren. «Nei, du har vel sett Scarface sant?» En av guttene har akkurat blir utfordret av læreren om hvorfor han vet hvilken effekt bruk av kokain kan ha. «Ja, så da, greit» sier læreren og går over til hva som er grensene for akseptert bruk av marijuana. Kanskje en gang i uken sier en gutt etterfulgt av en annen som tydelig sier «null gang i uka for meg». Læreren spør gutten om hva som er akseptert blant ungdom generelt, og da svarer ha to til tre ganger i uka. Resten av klassen virker å være engasjerte i samtalen og de reagerer på guttenes yringer med nikk eller nysgjerrige blikk. Når lsd og amfetamin blir diskutert spør læreren om hva som ville skjedd hvis noen kom på fest med disse rusmidlene. Elevene er samstemte når de sier at reaksjonene ville vært stygge blikk og utfrysing fra gruppa og at personen ville ikke blitt invitert til neste fest. Fokuset i denne delen av undervisningen er elevenes egne meninger og erfaringer.

Yringsfrihet er en viktig del av medborgerskap, både i og utenfor klasserommet, fordi det på mange måter er gjennom yringsfriheten medborgerskapet blir praktisert. Det er derfor mulig

å si noe om medborgerskapet i klasserommet og jentenes opplevelser av dette medborgerskapet ved å se på deres uttalelser om ytringsfrihet og hvilke ytringer som skjedde i observasjonene.

Kritisk medborgerskap

Når jentene ble spurt om de føler det er rom for å ytre seg på bakgrunn av egne meninger i klasserommet svarte Isabella blant annet:

Isabella: Ja, altså. Det kommer an på, fordi som vi har hatt nå om teorier så må vi ta ut fra teoriene, men for eksempel hvis det kommer en drøfteoppgave så kan ikke læreren si dette er feil fordi det er vi som drøfter det, det er vi som har våre meninger om det liksom. Da burde det ikke stå «å det er feil liksom». Fordi det er fra hver og enkelt sin synsvinkel. I: så selv når det er drøfting, så er det likevel noe som er «riktig». Isabella: ja.

Dette samsvarer med de tre andre jentenes uttalelser om opplevd ytringsrom, og kan bidra til å illustrere hvilken medborgerskapsundervisning jentene har opplevd i samfunnsfagklasserommet. Medborgerskap i denne studien er som påpekt kritisk, og fokusert rundt elevene som selvstendige, handlende medborgere som selv er med på å forme sin rolle i demokratiet. Ved å se jentenes ytringer om opplevd ytringsfrihet i klasserommet i sammenheng med Johnson og Morris (2010) sitt rammeverk for kritisk medborgerskapsundervisning kan vi i større grad se hvilke deler av medborgerskapsundervisningen elevene opplever i sin skolehverdag, og hvilke deler de opplever som fraværende eller problematiske. Det vil da være mulig å se hvordan elevenes ytringer samsvarer med den ideelle modellen for god medborgerskapsundervisning, og videre hvilke deler av kritisk medborgerskap, her fokusert rundt ytringsfrihet, som oppleves av elevene. Hos Johnson og Morris (2010) inkluderer den kritiske medborgerskapsundervisningen fire dimensjoner; kunnskap, ferdigheter, verdier og tilbøyeligheter, som de ser i sammenheng med kategoriene politikk, sosialt, selvet og praksiser.

Flere av elevene peker på et ønske om et visst kunnskapsnivå om det aktuelle temaet før de ytrer seg. Dette er i tråd med kunnskapsdimensjonen i rammeverket til Johnson og Morris (2010) som de mener er nødvendig i god medborgerskapsundervisning. Hvorvidt elevene

faktisk har kunnskap om de ulike elementene er på bakgrunn av intervjuene ikke mulig å si, men den kunnskapen elevene peker på som påvirkende for hvorvidt de ytrer seg virker å samsvare spesielt med de kriteriene Johnson og Morris (2010) har kalt «politikk» og «sosial» kunnskap, altså faglig kunnskap. Samtidig viser alle kunnskap om «selvet», altså en opplevelse av identitet og egen posisjon i forhold til andre gjennom sine skildringer av opplevelser i klasserommet. «Praksiser» er den siste kategorien i rammeverket og det kan virke som jentene opplever å ikke ha tilstrekkelig kunnskap i denne kategorien til å benytte seg av ytringsrommet de selv sier eksisterer i klasserommet. Det kan derfor tenkes at jentene opplever å ikke kunne benytte seg av det ytringsrommet de sier de har i samfunnsfagklasserommet fordi de mener de ikke har nok kunnskap innen denne dimensjonen.

Den neste dimensjonen i kritisk medborgerskapsundervisning hos Johnson og Morris (2010) er ferdigheter. Gjennom sine uttalelser, spesielt om hva det er greit å si i klasserommet viser jentene ferdigheter innen kriteriene politikk, sosialt og selvet, altså de evner å se kritisk på kunnskap de har, tolke denne kunnskapen fra ulike synspunkt og de evner å se sin egen posisjon i klasserommet. Dette kommer spesielt til uttrykk når Isabella og Maria snakker om temaene IS og terrorisme og flyktninger.

Gjennom sin vektlegging av å ikke såre, krenke eller gjøre andre medelever ukomfortable viser også elevene en bevissthet rundt egen posisjon i klasserommet, og et ønske om å opprettholde demokratiske verdier og handlingsmåter. Dette, sammen med å vise etisk handling og refleksjon, er reflektert i verdidimensjonen hos Johnson og Morris (2010). Det kan derfor tenkes at elevene evner å praktisere i tråd med denne dimensjonen, samtidig som det kan virke som dette i seg selv er noe elevene verdsetter og etterlyser i seg selv og sine medelever. Videre kan det tenkes at det misforholdet mellom elevenes opplevde ytringsfrihet og utøvelse av ytringsfrihet i klasserommet i noen grad skyldes nettopp et ønske om å oppfylle alle kategoriene innen verdidimensjonen, da spesielt når de i intervjuene reflekterer rundt egen og medelevers mulige påvirkning på hverandre, og hva det er greit å si i timene og ikke. Fordi de ikke ønsker å krenke, såre, eller gjøre sine medelever ukomfortable velger de kritisk hva de sier og hvordan de sier det.

Når det gjelder den siste dimensjonen i Johnson og Morris (2010) sitt rammeverk for kritisk medborgerskapsundervisning er det variasjon i hvorvidt jentenes opplevelser rundt ytringsfrihet i klasserommet reflekterer kriteriene i rammeverket. Fordi en av jentene, Zainab,

uttalte at hun selv ikke er så muntlig aktiv blir det vanskelig å vurdere hvorvidt hennes uttalelser passer med rammeverket. Likevel er det tydelig at hun ikke oppfyller alle kriteriene i rammeverket under «tilbøyelighet», spesielt de som gjelder aktiv deltakelse som er en underliggende faktor gjennom hele denne dimensjonen. De tre andre elevene sier på den andre siden at de er aktive i timene, og flere uttaler at de sier ifra hvis de er uenige eller har en sterk mening om noe. Observasjonene viser også at det er rom for å uttrykke sin individuelle tilbøyelighet i klasserommet, spesielt når fokuset er på elevenes egne meninger rundt temaer. Dette kan tyde på en høyere grad av aktiv posisjonering inn i de ulike kategoriene, både politisk, sosial og praksis, selv om det er uvisst hvilken motivasjon jentene har for å være muntlig aktive.

Taushetsspiraler

Gjennom elevenes ytringer, spesielt om opplevd rom for å ytre seg, kommer det fram at de opplever en form for ramme som de må ytre seg innen. Dette kan sees i sammenheng med Noelle-Neumann sin *taushetsspiral* hvor samfunnet setter en ramme for akseptert benyttelse av ytringsfrihet gjennom delte normer, verdier og holdninger (Noelle-Neumann, 1993). På spørsmål om hvorvidt media og den offentlige debatten påvirker jentenes opplevelse av ytringsrom i samfunnsfagklasserommet refererer Isabella til det samme eksempelet som Noelle-Neumann (1993) selv bruker for å illustrere taushetsspiraler.

Isabella: Det blir litt sånn. Hvis vi da kommer til at vi snakker om noe som går uti media, så føler jeg at de fleste kommer til å følg saueflokken, at de har samme meninger som de fleste har, og ikke kanskje si egentlig sine meninger om hva de egentlig tenker om det, fordi de har blitt påvirket da av de andres meninger som er rundt i media.

Dette synet på medias rolle er også til stede i Amira, Zainab og Maria sine uttalelser om media og hvilken rolle de dominerende meningene i den offentlige debatten kan ha på ytringsrommet i samfunnsfag. De uttaler blant annet at det er enklere å uttale seg hvis deres egne meninger stemmer med flertallet, noe som er et uttrykk for de normene, verdiene og holdningene som dominerer i samfunnet. Dette kan, som Noelle-Neumann (1993) påpeker, føre til en videre marginalisering av meninger og holdninger som oppleves å være utenfor rammene, også innenfor klasserommets vegger. Dette blir spesielt godt illustrert av Isabella når hun bruker det samme eksempelet som Noelle-Neumann (1993) selv; at det er enklere å

følge saueflokken enn å gå imot den, og hvis du ikke kan følge saueflokken gjennom å ytre dette så er det nest beste å ikke ytre seg i det hele tatt.

Disse taushetsspiralene kommer også til uttrykk gjennom jentenes ønske om å ikke krenke eller såre sine medelever. Det kan her tenkes at et ønske om solidaritet og integrering ligger til grunn, samtidig som det samsvarer med Englund (2006) sitt kriterium om respekt for den konkrete andre. Dette kan også være et uttrykk for at et individuelt ønske om identitet og tilhørighet i klassen ligger til grunn; elevene ønsker ikke å bli fryst ut av fellesskapet, noe som kommer til uttrykk i jentenes ytringer om frykten for baksnakking, hvissing og tisking fra medelever både i og utenfor klasserommet. På grunn av denne frykten driver derfor jentene en form for selvsensur i hva de ytrer seg om og hvordan de ytrer seg, selv om de mener det er rom for å ytre seg, noe som samsvarer med teorien til Noelle-Neumann (1993). Dette kan tyde på en opplevelse av ytringsansvar (Lysaker og Syse, 2016; Waldron, 2011), samtidig som de mestrer flere av aspektene innen kritisk medborgerskap (Johnson og Morris, 2010).

Ved å sammenligne jentenes uttalelser med funnene til Steen-Johnsen og Enjolras (2016) kan vi skape et mer helhetlig bilde av deres opplevelse av ytringsrom i klasserommet. Fordi jentene uttrykker en bevissthet rundt sitt eget ytringsrom og mulige sosiale konsekvenser er det nærliggende å tenke at det foregår en form for individuell avveining mellom ytringsfrihet og sosiale konsekvenser (Steen-Johnsen og Enjolras, 2016). Gjennom sine skildringer av samtaler i klasserommet viser også jentene at de ser på skolen som en offentlig arena hvor ytringsfriheten skal balanseres mot sosiale konsekvenser.

Medborgerskapsidentitet

Når Zainab blir spurt om hvor ofte hun kommer med en ytring i klasserommet svarer hun:

Zainab: hm, ikke like ofte [som andre medelever], fordi jeg vil ikke si noe feil eller vil heller forholde meg til fasit liksom. Hva sier behaviorismen da. Eller hva, hvilken teori på en måte. I: tror du det er vanlig i klassen? At man liker å holde seg til fakta?
Zainab: Jeg tror det er vanlig for noen. Ehm. Mens for andre som er mer utadvendte og sånt ting, så tror jeg heller de vil legge fra seg boka å si sine meninger.

Gjennom intervjuene er det tydelig at jentene vektlegger faglig kunnskap som viktig for sin praksis i klasserommet. Dette vises også i observasjonene hvor store deler elevenes ytringer

skjer i form av gjenfortelling av fagstoff. Sett i lys av medborgerskapsteori kan det virke som elevene ikke opplever å ha rom for å være deltakende medborgere slik Stray (2011) presenterer det fordi de ikke viser tilstrekkelig kompetanse *for* og *gjennom* demokratiet. Observasjonene viste en mangel på samhandling mellom elevene; deres ytringer ble sjeldent kommentert eller argumentert for av andre medelever, noe som ikke er i tråd med prinsipper for den deliberative samtalen (Englund, 2006; Hess og McAvoy, 2013). Dette kan tyde på at elevene ikke får tilstrekkelig opplæring *gjennom* demokratiet fordi elevene ikke erfarer demokratiet gjennom å lytte til, bygge videre på, og argumenterer på bakgrunn av medelevers ytringer (Hess og McAvoy, 2013). Medborgerskap er med andre ord ikke preget av samhandling, noe som kan påvirke hvordan elevene tar del i demokratiet i samfunnet for øvrig (Stray, 2011), og hvordan de benytter sin ytringsfrihet. Elevene virker å operere som den personlig ansvarlige medborger (Kahne og Westheimer, 2004) som behersker kunnskapsdimensjonen (Johnson og Morris, 2010) gjennom sin normkorrekte praksis i klasserommet hvor de rekker opp hånden og svarer med utgangspunkt i hva de oppfatter som riktig. Dette kommer også til uttrykk i intervjuene med jentene hvor de opplever en fasit for hva som er smart å si, og derfor ikke mener de selv er kunnskapsrike nok til å alltid ytre seg i klasserommet, noe Biesta (2011a) har definert som utdanning som kvalifisering. Jentene opplever her å ikke være forberedte nok til å ytre seg om de temaene som skal samtales om, noe Hess og McAvoy (2013) har påpekt er viktig for elevenes reelle deltakelse i deliberasjoner i klasserommet. Dette er noe undervisningen skal ta høyde for, og elevene skal ha mulighet til å forberede seg slik at de blir komfortable med å ytre seg.

Dette står som tidligere vist i kontrast til både Biesta (2011a) og Ljunggren (2014) sine argumenter for en dynamisk forståelse av medborgerskap som ikke er grunnet i spesifikk kunnskap. Faren ved den opplevelsen jentene her skildrer og den praksisen som har blitt observert i klasserommet er at elevene skal bli begrenset til én medborgerskapsidentitet, og videre ikke delta fordi de selv ikke identifiserer seg med denne identiteten (Biesta, 2011a, s.142). Dette går også igjen i Ljunggren (2014) sin argumentasjon hvor han vektlegger hvordan ambivalens i forhold til egen og andres identitet kan fjerne dikotomiseringen mellom ulike identiteter, og derfor åpne medborgerskapsidentiteten til noe alle kan identifisere seg med (Ljunggren, 2014). Denne utfordringen er noe vi finner igjen i elevenes skildringer hvor de uttrykker et misforhold mellom hvorvidt det er ytringsfrihet i klassen, og hvorvidt de faktisk benytter seg av denne ytringsfriheten. Dette kan tyde på at elevene føler seg begrenset

av ytringsnormene i klasserommet, som igjen kan legge føringer på hvilken medborgerskapsidentitet de opplever å ha.

I tillegg viser jentenes opplevelser og observasjoner fra klasserommet mangel på de kritiske aspektene ved medborgerskap i klasserommet. Selv om jentene gjennom intervjuene viser en bevissthet rundt egen posisjon og forutsetninger, noe som er sentralt i den kritiske pedagogikken (Johnson og Morris, 2010), kommer ikke dette tydelig til uttrykk i klasserommet. Dette kan hemme en «subjectification», altså at det er en fare for å reproducere allerede kjent kunnskap og videre den politiske orden (Biesta, 2011a).

Medborgerskapsutdanning sett på som en prosess forutsetter at elevene gjennom å kommunisere med hverandre sammen skaper demokratiet i klasserommet. For Ljunggren (2014) er dette kun mulig hvis dette klasserommet er preget av ambivalens rundt egen posisjon i dette rommet, elevene må altså ha en usikker og utforskende tilnærming til demokratiet og samfunnet de lever i, noe som ikke er mulig hvis rommet ikke er åpent for ytringer uavhengig av en fasit (Ljunggren, 2014). Dette er også viktig for den deliberative samtalen hvor alle former for autoritet argumenteres og offentliggjøres, også de som kommer fra læreren og fagstoffet (Englund, 2006; Englund, 2007; Hess og McAvoy, 2013).

4.3.2 Mangfold

Begge timene denne mandags morgen blir brukt på presentasjoner som elevene har forberedt før timen. Mens en gruppe fremfører sitter resten av klassen med øynene delvis mot elevene som snakker og delvis mot en skjerm, vanligvis datamaskinen. En gruppe fremfører, læreren sitter bak i klasserommet og tar notater, gruppen sier takk for seg, de andre klapper, læreren tar med gruppen ut for å gi tilbakemeldinger og prosessen gjentas. Gruppene er sammensatt av både jenter og gutter, og i hver gruppe er det elever som virker å komme fra ulike kulturelle bakgrunner. Det er en tydelig overvekt av elever med minoritetsbakgrunn i klasserommet og elevene virker å ha opphav fra mange ulike land. Det virker som læreren, og ikke elevene selv har satt sammen gruppene, muligens etter klasselisten.

Tidligere i analysen kommer det fram at både kjønn og bakgrunn er noe jentene er seg bevisst, og de kobler begge faktorene opp mot sitt ytringsrom, både på en positiv og en negativ måte. Intervjuene og observasjonene har vist at det er forskjeller i hvorvidt gutter og jenter faktisk ytrer seg i klasserommet, og jentene har flere ganger begrunnet dette i kjønnete

faktorer, som guttenes oppførsel. Samtidig har de uttalt at kulturforskjellene i klassen, og deres delte status som minoritet i samfunnet har skapt et rom hvor deres individuelle bakgrunn har blitt mindre gjeldende. Det er derfor nødvendig å undersøke nærmere hvilke mekanismer som her utspiller seg, og om det er mulig å knytte disse to markørene sammen.

Minoritetsbakgrunn i kontekst

Når jentene ble spurt om de kunne bruke sin egen bakgrunn i klasserommet stilte alle seg positive til dette og viste til eksempler for hvordan dette kunne gjøres.

Isabella: for å se, for å vise at forskjellen på kulturen for eksempel. Og jeg har jo begge deler, jeg har norsk og [opphavsland] kultur som jeg da kan se forskjellen på begge to, og se positive ting på begge og få det sammen liksom, for å se, for å vise at du kan ha, folk har en feil oppfatning av vår kultur og da kan jeg bidra med at «nei det er ikke sånn, vi har masse positivt liksom».

Zainab: ehm. At man vet liksom hvordan la oss si. Fordi. Midtøsten da på en måte. De er jo ganske like og hvis det popper opp en situasjon da hvor det er en araber eller, jeg vet ikke. For eksempel så føler jeg at jeg kan mer selv om jeg ikke er det, men fordi det er, jeg vet ikke helt hvordan jeg kan si det. Men at jeg kan relatere da mer enn en norsk kan. Fordi jeg føler norske på en måte, de er ikke så veldig åpne om å se, eh, flere ulike nasjonaliteter.

Maria: hmm, jeg tror det var bryllup, at vi snakket om at bryllup i utenlandsk kultur er annerledes fra norsk kultur også snakket jeg om [opphavsland] bryllup fordi jeg er [opphavsland]. Det er mye større og flere dager, så jeg snakket om bryllup da, også sånn derre, snakket vi om religion, at religion påvirker kultur og da sa jeg også litt at ja, religion påvirker kultur. Om det.

Røthing (2017) har presentert fire grunner til å ta utgangspunkt i en kompleks forståelse av mangfold; for å unngå at det som er dårlig i samfunnet blir forbundet med «nytt» mangfold, for å åpne for å se likheter på tvers av ulike grupper, for å se på hvordan ulike dimensjoner spiller sammen, og for å se likheter mellom fiendtlige holdninger overfor ulike grupper. Det er her relevant å undersøke om jentene selv uttrykker en slik forståelse for å se hvordan de fortolker seg selv og sin hverdag i klasserommet. Gjennom intervjuene viser jentene at de

oppfyller flere av Røthing (2017) sine punkter; de evner å se likheter på tvers av grupper, de ser hvordan ulike dimensjoner som kultur og religion spiller sammen, og de ser likheter i hvordan ulike grupper blir behandlet. I kraft av å være minoritet i samfunnet kan det tenkes at jentene er bevisste sin etnisitet og mulige annerledeshet i interaksjoner med andre mennesker (Prieur, 2010). Dette kommer blant annet til uttrykk når Isabella sier at de er veldig mange forskjellige kulturbakgrunner, noe som gjør at det ikke er en stor majoritetsgruppe i klassen. Dette mener hun gjør det enklere å snakke om kulturer og å ytre seg om forskjellige ting. Hun mener med andre ord at den unike klassesammensetningen av mange ulike kulturbakgrunner gjør det enklere å ytre seg, samtidig som hun er bevisst på at dette er noe unikt for denne klassen. Gjennom å vektlegge andres mulige følelser og verdi i egen ytringspraksis viser jentene en oppmerksomhet rundt nettopp denne mulige fremmedgjøringen av andre på bakgrunn av etnisitet. Dette kommer også godt fram i Maria og Isabella sine uttalelser om flyktninger og muslimer hvor det for dem er viktig å ikke reduser mennesker til representanter for alle muslimer eller flyktninger. Ifølge den komplekse forståelsen av mangfold er dette viktig fordi det vil åpne for å se likheter på tvers av ulike grupper og på tvers av tid (Røthing, 2017) noe jentenes bevissthet her tillater. Samtidig viser Maria til både flyktninger og muslimer for å eksemplifisere hvor grensene for ytringsfrihet bør gå, noe som kan tyde på at hun ser likheter i hvilke holdninger og meninger som blir uttalt om disse gruppene, og hvordan de begge viser hvordan ytringer i offentligheten blir gjort uansvarlig.

Alle jentene viser en selvinnsikt rundt egen posisjon i samfunnet og hvordan denne posisjonen står i forhold til andres, for eksempel når de bruker ord som «utlendinger» om seg selv og sin gruppe. Gjennom intervjuene og observasjonene kommer det fram at elevene kan ha utviklet sin egen «etniske pakke» (Eriksen, 2017), som heller enn opprinnelsesland eller kultur skaper grunnlaget for tilhørighet. Dette kan tyde på at det er ulike mekanismer eller faktorer som påvirker elevenes opplevelser, og videre holdninger og praksiser. Eriksen (2017) peker spesielt på hudfarge, sted og språk som viktige markører for elevenes tilhørighet, og viser hvordan disse faktorene stadig blir fortolket og gitt mening i sine kontekster (Eriksen, 2017). I empirien presentert over virker sted (forstått som skolen), språk og relasjoner i klassen å være viktige faktorer for elevens tilhørighet, samtidig som en delt «utlendingidentitet» ble trukket fram. Det er også flere faktorer som i denne studien ikke har blitt undersøkt som kan tenkes å påvirke denne tilhørigheten; skolemiljø, forhold til elever utenfor klasserommet og til lærer og forhold til familie. Jentene kan også her uttrykke en ambivalens til egen identitet hvor deres rolle i klassen, og deres medborgerskapsidentitet, ikke

er knyttet til deres etnisitet eller kulturelle bakgrunn. Dette kan, som påpekt av Ljunggren (2014), føre til en større grad av inkludering i det demokratiske prosjektet og hvilken medborgerskapsidentitet som blir formet individuelt og i fellesskap i klasserommet. Jentene kan finne et fokus på sin minoritetsbakgrunn uinteressant, fordi de selv ikke føler like sterk tilhørighet til den som samfunnet liker å tildele de, eller de kan være lei det å være en representant for sin kulturelle bakgrunn slik Røthing (2017) også finner. De har da potensielt sett selv vært med å forme hvilken rolle deres etnisitet skal ha i samhandlingen i klasserommet, og fra dette sammen med sine medelever definert hva deres gruppeidentitet skal være.

Kjønn i kontekst

I intervjuet påpekte alle jentene at guttene, i større grad enn jentene, påvirker deres ytringsrom negativt. Både Isabella og Zainab påpekte at det å snakke negativt om jentene er et vedvarende fenomen blant guttene.

Isabella: altså blant jentene, så tror jeg det er ganske greit, men det er en gruppe innenfor guttene spesielt de populære guttene, de er litt sånn, de snakker veldig negativt om vår gruppe, en av jentegruppene i jentegjengen.

Zainab: Men jeg føler at liksom det er fortsatt en greie å gjøre narr av folk eller jeg ler av henne se så kul jeg er. Det er liksom, jeg føler at ganske mange gutter tenker sånn.

I observasjonene kommer det fram at den «naturlige» inndelingen i klasserommet er preget av elevenes kjønn; jentene og guttene satt i par eller små grupper med medelever av samme kjønn. I timen hvor presentasjonene ble holdt var dette mindre tydelig i observasjonen; elevene som var på presentasjonsgruppe sammen satt i større grad sammen, spesielt når læreren var ute av klasserommet for å gi tilbakemeldinger. Dette kan tyde på at normen i klassen er en inndeling etter kjønn, men at i visse tilfeller blir dette mindre gjeldende. Gjennom intervjuene kommer det fram at jentene kan ha en unik påvirkning på hverandre, både positivt og negativt, samtidig som alle jentene i intervjuene la vekt på at det er forskjeller i hvordan gutter og jenter oppfører seg i forhold til sine medelever. Det kan derfor tenkes at jentene former en «emosjonell mening» knyttet til det å være jente i klassen, og at dette er med å prege hvordan de fortolker situasjoner de er i, og hvor de selv ser seg selv i et makthierarki i de spesifikke situasjonene (Nielsen, 2014). Hvorvidt jentene ytrer seg er derfor

preget av hvordan de fortolker seg selv i de ulike ytringssituasjonene, De tolker sin posisjon i klasserommet ulikt når det er presentasjoner på agendaen, enn det de gjør i en vanlig klasesituasjon, noe som gjør at de ytrer seg på ulike måter og i ulik grad i de ulike situasjonene.

Samtidig påpeker Zainab i intervjuet at relasjoner til medelever er viktig for å unngå negative reaksjoner etter en ytring.

Zainab: Ja, og liksom ha en viss sånn relasjon til medelever sånn at du vet at hvis du sier det så, liksom, vet de at det er ikke hensikten din å mene noe vondt hvis det er det det er om. Så kjenne medelevene sine godt er ja. Nå kjenner ikke jeg de andre veldig godt, men ja, det er noen jeg kjenner bedre enn andre, men fortsatt så tror jeg ikke jeg ville sagt noe jeg tenker to ganger om da.

Hun mener at hvis relasjonene i klasserommet er gode vil medelevene forstå at din hensikt ikke er å mene noe vondt, noe som gjør hennes opplevde ytringsrom større. Dette kan sees som et ønske om et bedre ytringsklima i klasserommet, for eksempel gjennom styrkede siviliseringsnormer (Lysaker og Syse, 2016), deliberative verdier (Hess og McAvoy, 2013) eller en «weak public» i klasserommet (Englund, 2006). Dette vil potensielt kunne føre til bedre relasjoner i klasserommet, også de som av jentene i dag oppfattes som kjønnede fordi det vil gi alle elevene i klasserommet et felles moralsk rammeverk eller grunnlag for den muntlige aktiviteten. Dette blir videre eksemplifisert av Zainab som føler det fortsatt er en greie blant guttene å gjøre narr av folk, og å le av jentene for å vise hvor kule de selv er til sine kamerater. Det kan altså her tenkes at Zainab opplever ulikhet i hvilke relasjoner hun har til guttene og jentene i klassen, og at det som muligens negativ påvirker hennes ytringsrom er svakere relasjoner til sine mannlige medelever. Dette blir også kommentert av Amira som mener jentene i klassen er mer sjenerte og redde for hva guttene skal tro om dem. På den andre siden mener hun at guttene liker oppmerksomheten, noe som gjør at de sier mye rart for å få denne oppmerksomheten. Her kan det også tenkes at jentene opplever et sterkere ytringsansvar enn guttene, noe som kommer til uttrykk gjennom deres villighet til å begrense sine egne ytringer for å skåne sine medelever. Dette er også reflektert i forskningen til Steen-Johnsen og Enjolras (2016) som fant at kvinner er mer villige til å drive selvsensur i det offentlige rom enn menn.

Interseksjonalitet

Interseksjonalitet handler om å se etter samspill mellom ulike sosiale kategorier (Røthing, 2017) og i denne oppgaven gjelder dette samspillet mellom kjønn og etnisk og kulturell bakgrunn. I intervjuene ble det ikke eksplisitt spurt hvorvidt og hvordan kjønn påvirker jentenes ytringsrom, men det kom likevel fram at kjønn spiller en rolle i klasserommet. Det er derfor interessant å vurdere om det kan være et samspill mellom dette og jentenes minoritetsbakgrunn. I empirien presentert i denne studien virker kjønn å i ulik grad påvirke hvorvidt jentene opplever et ytringsrom i klasserommet; jentene kan virke både støttende og potensielt hemmende på hverandres ytringsrom, samtidig som guttene blir skilt ut som negativt påvirkende. Jentene ser aktiviteten i klasserommet som knyttet til sitt kjønn når de uttaler at jentene ytrer seg mindre enn guttene, noe som kan tyde på at de mener ytringsrommet i noen grad er kjønnnet. Det kan derfor tenkes at det er kjønnete normer rundt det å ytre seg, hvor jentene i større grad enn guttene må forholde seg til normer om hvordan og hva det er greit å ytre seg om. Dette virker å være noe avhengig av de enkelte situasjonene og hvilke tilhørigheter jentene opplever i disse situasjonene. Samtidig virker samholdet blant jentene å gå utover minoritetsbakgrunn da det ikke er noe som tyder på at elever med etnisk norsk bakgrunn er separert fra resten av klassen. Jentenes bakgrunn virker derfor å være relevant for deres opplevde ytringsrom, fordi det er grunnlag for tilhørighet, samtidig som det ikke virker å være et samspill mellom dette og kjønn, som heller er en uavhengig påvirkende faktor. Det kan være flere årsaker til dette, blant annet at kjønn og klasse kan være en «integrert del av en persons subjektivitet» (Nielsen, 2014, s.215). I min empiri kommer ikke dette frem, så videre forskning rundt hvordan kjønn og etnisitet blir internalisert og kommer til uttrykk i jentenes møter med verden kan derfor være nødvendig for å bedre fange opp samspillet mellom disse kategoriene.

Som påpekt er det en sammenheng mellom medborgerskap og mangfold. For det første viser mangfold hvordan medborgerskap er påvirket av den spesifikke personen, gruppen og settingen som medborgerskapet skal praktiseres i. Dette er fordi elevenes medborgerskapsidentitet også er påvirket av deres tidligere erfaringer innen demokrati både i og utenfor klasserommet. Jentene viser det Waldron (2011) betegner som ytringsansvar, og dette virker spesielt sterkt når temaet i klassen er kultur og bakgrunn. Dette kommer til uttrykk når Amira eksplisitt mener kulturforskjellene gjør det mer komfortabelt å ha kultur som tema i klassen, og når Isabella mener hun kan snakke om egen kultur i klassen fordi alle i

klassen har respekt for hverandres kulturelle bakgrunn nettopp fordi alle har en ulik bakgrunn. Dette samsvarer med Ljunggren (2014) sin ambivalens rundt egen bakgrunn i medborgerskapsidentiteten som her virker mulig nettopp på grunn av det mangfoldet som eksisterer i klasserommet. Elevenes individuelle bakgrunn blir med andre ord mindre gjeldende for den felles medborgerskapsidentiteten. På den andre siden virker jentene å gjøre en individuell avveining av ytringsfrihet og sosiale konsekvenser (Enjolras og Steen-Johnsen, 2016) hvor de kjønnede konsekvensene i flere tilfeller viker å trumfe det aktive medborgerskapet i klasserommet. Det virker viktigere for jentene å unngå negative reaksjoner fra spesielt guttene enn å delta aktivt i samtaler i klasserommet. Vi ser altså hvordan mangfoldet i klasserommet kan ha både positiv og negativ påvirkning på jentenes medborgerskap, og videre på deres opplevde ytringsrom.

Analysen av empirien har vektlagt tre hoveddeler; jentenes forståelse av ytringsfrihet og ytringer, deres opplevelser med dette, spesielt knyttet til kunnskap, klassemiljø, kjønn og minoritetsbakgrunn, og jentenes ytringsrom i sammenheng med medborgerskap og mangfold. Jentene plasserer seg mellom ytringsfrihetsfundamentalismen og krenkelsesfundamentalismen, og de viser et tydelig ytringsansvar. Jentene opplever en fasit i klasserommet som hemmer deres ytringsrom og de opplever ikke diskursen i klasserommet som en god deliberativ diskurs. Det er kjønnede mekanismer som negativt påvirker deres opplevelser, samtidig som jentenes minoritetsbakgrunn heller spiller en positiv rolle, spesielt gjennom en delt «utlendingidentitet». Et samspill mellom jentenes minoritetsbakgrunn og kjønn er vanskelig å finne i studiens empiri. Jentene virker å ha opplevd en mindre kritisk og handlekraftig medborgerskapsundervisning som ikke har lagt tilstrekkelig til rette for mangfoldet i klasserommet.

5 Avslutning

Denne studien har undersøkt hvilke opplevelser et utvalg jenter med minoritetsbakgrunn har av samfunnsfagklasserommet som yringsrom. Det har blitt gjennomført fire kvalitative intervjuer og observasjoner av to dobbeltimer som til sammen utgjør det empiriske grunnlaget i studien. Dette har deretter blitt analysert i lys av teori om yringsfrihet og demokrati, medborgerskap og mangfold, og videre spesifikt analysert med utgangspunkt i utvalgets kriterier; kjønn og minoritetsbakgrunn. I det siste kapittelet vil en oppsummering av studiens hovedfunn bli gitt basert på analysen i kapittel fire. Avslutningsvis vil didaktiske implikasjoner og veien videre bli presentert.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Denne studien startet med et ønske om å skape et mer nyansert bilde av jenter med minoritetsbakgrunn sine opplevelser i samfunnsfag spesielt knyttet til deres muligheter for yringer og aktiv deltakelse. Grensene for yringsfriheten er i dag stadig diskutert og med det flerkulturelle Norge som bakteppe fremheves spenningspunktet mellom formell yringsfrihet og reel yringsfrihet for alle. På bakgrunn av dette ble problemstillingen i studien: *Hvilke opplevelser har et utvalg jenter med minoritetsbakgrunn av samfunnsfagklasserommet som yringsrom?*» I dette ligger jentenes forståelse og opplevelse av yringsfrihet i klasserommet, hvilke faktorer som påvirker disse opplevelsene og hvorvidt kjønn og minoritetsbakgrunn er blant disse faktorene. Basert på dette ble derfor tre forskningsspørsmål utformet som her vil bli forsøkt besvart.

Hvordan forstår jentene yringsfrihet i samfunnsfagklasserommet?

Gjennom analysen kommer det fram at jentene har utfordringer med å skille begrepene yringsfrihet og yringer fra hverandre. De er likevel enige i at det skal eksistere moralske og normative grenser for hva yringsfriheten skal tillate, og de er enige om at andres følelser og verdi skal vektlegges i opprettholdelsen av yringsfrihetens grenser. De plasserer seg derfor et sted mellom yringsfrihetsfundamentalismen og krenkelsesfundamentalismen (Lysaker og Syse, 2016). Samtidig viser de et yringsansvar, som samsvarer med Waldron (2011) sin definisjon, nå de påpeker at det er individer selv sitt ansvar å holde seg innenfor grensene og

at det er et samspill mellom egne ytringer og andres opplevelser i klasserommet. Jentene uttrykker derfor flere av siviliseringsnormene presentert av Lysaker og Syse (2016), og de viser en bevissthet rundt egen posisjon i klasserommet og hvilken påvirkning de kan ha, som samsvarer med verdidimensjonen i Johnson og Morris sitt rammeverk for medborgerskapsundervisning (2010).

Hvilke opplevelser har jentene med ytringsfrihet i samfunnsfagklasserommet og hva påvirker deres opplevelser?

I denne studien har det kommet fram at det er et misforhold mellom jentenes opplevelse av å ha ytringsfrihet i klasserommet og hvilket ytringsrom de faktisk opplever og benytter seg av. På bakgrunn av det empiriske grunnlaget og studiens problemstilling ble derfor fire faktorer trukket fram og drøftet; kunnskap, klassemiljø, kjønn og minoritetsbakgrunn. Når det gjelder kunnskap er særlig jentenes opplevelse av at det eksisterer en fasit som er mer riktig å ytre viktig. Dette fordi jentene er bevisste denne fasiten når de velger om de skal ytre seg, og hva de eventuelt velger å ytre seg om. Samtidig påpeker to av jentene at egen kunnskap påvirker hvorvidt de velger å ytre seg i klasserommet. Dette står i kontrast til Biesta (2011a) og Ljunggren (2014) sin medborgerskapsundervisning som ubundet av konkret kunnskap. Jentenes skildringer kan heller stemme med den delen av undervisningen som Biesta (2011a) kaller kvalifiserende, eller med fokus på kunnskapsdimensjonen i rammeverket for medborgerskapsundervisning presentert av Johnson og Morris (2010). Samtidig blir jentenes ytringsrom påvirket av media og den offentlige debatten; dette kan virke positivt hvis jentene er enige i flertallet og negativt hvis de ikke er det fordi de da velger å forbli stille, noe som kan peke mot taushetsspiraler slik Noelle-Neumann (1993) presenterer det. Det ytringsrommet jentene opplever kan derfor være innskrenket på grunn av en opplevd fasit og en forventning til egen kunnskap i klasserommet, samt tonen i det offentlige ordskiftet.

Det er et misforhold mellom hvordan jentene snakker om klassemiljøet og hvordan de snakker om å ytre seg i klasserommet. Jentene beskriver klassemiljøet som greit eller bra, samtidig som de peker på grupper eller enkeltelever som de har utfordrende relasjoner til og som negativt påvirker deres opplevde ytringsrom. Sett i sammenheng med teori fra Englund (2006) og Hess og McAvoy (2013) kan det her tenkes at jentene ikke opplever en gjensidig avhengig respekt og toleranse for den konkrete andre, eller en felles grunnforståelse for deliberative verdier. Klasserommet oppleves da ikke som en «weak public» (Englund, 2006) eller som et åpent klasseromsklima (Hess og McAvoy, 2013). Dette kan også tyde på at

elevne ikke får reelle muligheter til å nå kriteriene for den deltakende medborger (Stray, 2011), samtidig som det peker mot en mangel på samhandling som er viktig for den deliberative samtalen (Englund, 2006; Hess og McAvoy, 2013).

Hvordan påvirker jentenes minoritetsbakgrunn og kjønn disse opplevelsene?

Observasjonene og intervjuene viser at jentene er mindre aktive i timene enn guttene, noe jentene mener kommer av at jentene i større grad vektlegger sine medelevers opplevelser i klasserommet, altså høyere empati og ytringsansvar blant jentene. Dette kan tyde på kjønnede mekanismer i klassen som gjør at jentene opplever et mindre eller mer begrenset ytringsrom enn guttene. Ulike maktforhold (Eriksen, 2017; Røthing, 2017), de ulike situasjonene, grupperinger i klassen, og mulige negative reaksjoner fra spesielt guttene er alle her påvirket av jentenes kjønn. Disse faktorene påvirker derfor jentene annerledes enn de påvirker guttene.

På den andre siden sier alle fire jentene at deres minoritetsbakgrunn ikke påvirker deres opplevde ytringsrom i klasserommet, om noe så påvirker det heller positivt fordi klassen deler en «utlendingidentitet», eller en «etnisk pakke» (Eriksen, 2017). Samtidig mener jentene at det er rom for deres bakgrunn i situasjoner hvor det er relevant, spesielt i tilknytning til temaet kultur, noe de også stiller seg positive til. Dette er også i tråd med Barth (1969) sin forståelse av kultur og etnisitet som noe som blant annet gjøres sosialt relevant i sosiale relasjoner.

Gjennom analysen kommer det fram at det er et heller svakt samspill å finne mellom kjønn og bakgrunn. Jentene viser gjennom sine uttalelser at de ser sitt ytringsrom som kjønnnet, fordi guttene ytrer seg mer enn jentene, og fordi guttene har en negativ påvirkning. Bakgrunn virker heller å være påvirkende gjennom å skape et grunnlag for felles tilhørighet, men dette virker å være mindre knyttet til kjønn. Samtidig er det de kjønnede konsekvensene av å ytre seg som framstår som viktigere for jentene enn å delta aktivt i samtaler; jentene gjør altså en individuell avveining av ytringsfrihet opp imot eventuelle sosiale konsekvenser (Enjolras og Steen-Johnsen, 2016).

5.2 Didaktiske implikasjoner

Hvordan jenter med minoritetsbakgrunn opplever samfunnsfagklasserommet som ytringsrom er et komplekst spørsmål som alltid vil være avhengig av de aktuelle jentene og den settingen de er i. Det er likevel mulig å trekke frem noen didaktiske implikasjoner som analysen i denne

studien fremhever. Samfunnsfagklasserommet i denne studien er i faget sosialkunnskap, men den innsikten funnene viser har relevans for alle samfunnsfagene. Gjennom fagfornyelsen har medborgerskap og demokrati fått en mer kompleks karakter i samfunnsfaget hvor kritisk tenkning og handlekraft nå skal vektlegges mer enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det har også denne studien vist viktigheten av. Jeg ønsker derfor å trekke frem tre didaktiske implikasjoner som er viktig for denne komplekse karakteren samfunnsfaget nå skal ha. Den første implikasjonen er at det kan være nyttig for lærere å stille seg kritisk til hvordan medborgerskapsundervisning gjøres i samfunnsfaget, og hvordan deres praksis kan påvirke hvilken forståelse av medborgerskap og medborgerskapsidentitet elevene sitter igjen med, både i og utenfor klasserommet. I denne studien har vi sett at lærerens praksis påvirker jentenes opplevelse av seg selv som medborgere, blant annet når de forteller om samtaler i klasserommet som er for fokuserte på forhåndsbestemt kunnskap. Den andre implikasjonen er derfor at lærere i større grad må åpne opp for elevenes innspill og erfaringer i samtalene, slik at de får mulighet til å forme sin egen medborgerskapsidentitet. For at elevene skal oppleve samfunnsfagklasserommet som yringsrom må undervisningen legge til rette for et bredt spekter av ytringer, også de som kommer fra elevenes erfaringer og livsverdener. Den siste implikasjonen som trekkes frem her er en bevissthet blant lærere rundt hvilken påvirkning kjønn og bakgrunn kan ha for elevenes yringsrom, men at dette ikke nødvendigvis er negativt eller alltid gjeldende for alle elevene. En forenklet fremstilling av jenter med minoritetsbakgrunn som enten flinke «på tross av» sin bakgrunn eller som en utfordring skolen og lærere må være ekstra beviste er derfor en uheldig fremstilling. Denne studien har vist at jentenes kjønn negativt påvirker deres yringsrom mer enn det deres bakgrunn gjør, samtidig som det er kontekstuel avhengig. Dette viser viktigheten av å la elevene selv vise sine opplevelser i klasserommet, heller enn å anta at faktorer som kjønn eller bakgrunn påvirker negativt. I dette ligger også å være bevist hvordan disse faktorene samhandler i de ulike klassene, og hvordan klassesammensetningen kan påvirke hvilken betydning ulike sosiale kategorier får i klasserommet.

5.3 Veien videre

Denne studien er tett knyttet til samfunnet elevene vokser opp i dag og utviklingen av temaet demokrati og medborgerskap i samfunnsfagdidaktikken. Gjennom fagfornyelsen presentert av Ludvigsenutvalget framheves behovet for en undervisning i demokrati og medborgerskap som

i større grad tar høyde for større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer (NOU 2015:8, 2015, s.8), noe som også gjenspeiles i denne studien. Samtidig skal samfunnskunnskap, det nye samfunnsfaget på videregående skole, nå legge til rette for blant annet aktivt medborgerskap som tar vare på grunnleggende demokratiske verdier som ytringsfrihet og respekt for menneskerettighetene (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å nå dette målet vil det være nødvendig med mer kunnskap om hvordan jenter med minoritetsbakgrunn opplever demokratiske verdier og aktivt medborgerskap i samfunnsfagklasserommet, samt hva som påvirker disse opplevelsene. Lærere må få mer kompetanse rundt hvem denne elevgruppen er og hvordan de opplever skolehverdagen og undervisningen i samfunnsfag. En dypere forståelse av hvorfor de har disse opplevelsene vil være nødvendig for å kunne sikre aktivt medborgerskap i og utenfor klasserommet.

Selv om denne studien har startet en kartlegging av jenter med minoritetsbakgrunn sine opplevelser av samfunnsfaget som ytringsrom, er det nødvendig med videre forskning innen temaene. Dette kan fremheve perspektiver som her ikke er undersøkt. Spesielt hvordan et eventuelt samspill mellom de sosiale kategoriene kjønn og minoritetsbakgrunn blir internalisert av jentene vil kunne vise hvilken rolle disse kategoriene har for jentenes ytringsrom. Dette vil innebære en videre kartlegging av hvordan jentenes minoritetsbakgrunn og kjønn kommer til uttrykk i ulike situasjoner hvor de skal ytre seg, og hvilken rolle disse kategoriene får for jentenes opplevelser som ytrere. Samtidig må dette sees i sammenheng med ulike kontekstuelle faktorer for å skape et helhetlig bilde av jentenes ytringsrom. Dette kan bety et fokus på interaksjonene mellom elevene i ytringssituasjoner, forskning i klasserom som mer spesifikt er knyttet til jentenes minoritetsbakgrunn og ytringsfrihet, eller ulike sammenligninger mellom jenter og gutters opplevelser som kan kartlegge det kjønnete aspektet ved ytringsfrihet.

En viktig tråd i denne studien har også vært betydningen av menneskesynet blant både lærere og medelever. Det å se hver enkelt elev som de individene de er har vært et viktig mål i skolen i lang tid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5). For å nå dette målet er det viktig å også se hvilke erfaringer elevene har med seg og å anerkjenne disse som verdifulle i samtaler i samfunnsfagklasserommet, noe denne oppgaven også har vist. For at skolen skal bli en arena hvor alle føler seg velkomne og verdsatte er det nødvendig å anerkjenne elevene for dem de er, og ikke for hva som gjør dem «annerledes» eller forskjellig fra majoriteten av elever. Frihet kommer ikke av seg selv, og den reelle ytringsfriheten er avhengig av et inkluderende

menneskesyn hvor hver elev selv har muligheten til å definere sin egen medborgerskapsidentitet. Dette er reflektert i de avsluttende ordene i boken *Skamløs* hvor de tre kvinnene diskuterer hva det best mulige scenarioet for jenter med minoritetsbakgrunn er om 20 år. Sofia svarer at da har alle selvbestemmelsesrett, de har valgfrihet, de har bevegelsesfrihet (Bile, Herz og Srour, 2017, s.156). For å oppnå dette målet er det helt nødvendig at skolen også eksplisitt jobber mot dette.

Nancy: Ja, men det som er viktig å huske på, er at denne kampen som vi kjemper, er både på mange ulike fronter og mange ulike områder. Best case scenario i framtiden vil jo være at unge mennesker ser ut som oss selv, ikke opplever å være «de andre» i Norge. At de opplever å kunne være en equal del av det samfunnet de bor i, uavhengig om de går med hijab eller ikke, hvilken hudfarge de har eller hva de tror på. (Bile, Herz og Srour, 2017, s.156).

Litteraturliste

- Bangstad, S. og Vetlesen, A. J. (2011). Ytringsfrihet og ytringsansvar. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 4 (28), s.334-346. Universitetsforlaget.
- Barth, F. (1969). Introduction. I F. Barth (red.), *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barth, F. (1993). Refleksjoner over kultur og kulturmangfold. I K. Grøvell (red.), *Innvandring: fakta og problemer* (s.57-65). Oslo: Notam Gyldendal
- Biesta, G.J.J. (2011a). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, s. 141- 153. DOI:10.1107/s11217-011-9220-4
- Biesta, G. J. J. (2011b). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bile, A., Srour, S.A og Herz, N. (2017). *Skamløs*. Oslo: Gyldendal.
- Brekke, A. og Randen, A. (2019, 6.mai). Tajik: - Uttrykk for desperasjon fra FrP. *NRK*. Hentet fra [https://www.nrk.no/norge/tajik - -uttrykk-for-desperasjon-fra-frp-1.14539659](https://www.nrk.no/norge/tajik--uttrykk-for-desperasjon-fra-frp-1.14539659)
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3.utg.) Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Brinkmann, S. og Tanggaard,L. (2015). 1. Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann og Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2.utg.). København: Hans Reitzel.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11 (3), 1-18. <http://dx.doi.org/4709>
- Carleheden, M. (2007) Forstan till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasiansk perspektiv. I T. Englund (red.), *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet* (s.109-146). Göteborg: Daidalos AB

- Dagbladet. (2019, 5.april). De visste at vi kom til å bli såret, men de valgte likevel å bruke blackface. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/de-visste-at-vi-kom-til-a-bli-saret-men-valgte-likevel-a-bruke-blackface/70947049>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg). De nasjonale forskningsetiske komiteene: ISBN: 978-82-7682-071-3
- Døvik, O. og Holm-Nilsen, S. (2019, 3.april). FrP-paret reagerte på snikfilming av hjemmet – men teateret viste bilder av feil hus. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/frp-paret-reagerte-pa-snikfilming-av-hjemmet--men-teateret-viste-bilder-av-feil-hus-1.14501240>
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of curriculum studies*, 38 (5), 503-520. <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Englund, T. (2007). Avdeling 1: Inledning. I T. Englund (red.), *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet* (s.23-32). Göteborg: Daidalos AB
- Englund, T. (2007). Utbinding som medborgerlig rättighet. Skilda traditioner och uttolkningsmöjligheter. I T. Englund (red.), *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet* (s.97-108). Göteborg: Daidalos AB
- Enjolras, B og Steen-Johnsen, K. (2016). The Fear of Offending: Social Norms and Freedom of Expression. *Sprinkler Link Journals*, 53 (4), 352-362. DOI: 10.1007/s12115-016-0044-2
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ferguson, K. E. (2017). Feminist Theory Today. *Annual Reviews*, 20, s. 269-286. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-052715-111648>
- Fjelstad, D. og Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse – konvensjon og kritikk. I Arneberg og Briseid (red.). *Fag og danning – mellom individ og fellesskap* (s.). Bergen: Fagbokforlaget
- Gay, G. (2015). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum inquiry*, 43(1), s. 48-70. DOI:10.1080/07303084.2000.10605161

- Geertz, C. (1973). Chapter 1 Thich Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. I C. Geertz (red.), *The interpretation of cultures* (s.3-30). Hentet fra https://monoskop.org/images/5/54/Geertz_Clifford_The_Interpretation_of_Cultures_Selected_Essays.pdf
- Godø, H.T. (2014). Skolemotstand: Betydninger av kjønn og relasjoner på ungdomstrinnet. I H. B. Nielsen (red.), *Forskjeller i klassen: nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i klassen* (s.118-135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grunnloven. (1814). Kongeriket Norges grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>
- Gullestad, F. H. (2019, 20.mai). Vil møte dagens trusler. *Klassekampen*. Hentet fra <https://www.klassekampen.no/article/20190520/ARTICLE/190529999>
- Hjardemaal, F. (2014). Utdrag fra kap.8: Vitenskapsteori. I T.A Kleven, F. Hjardemaal og K. Tveit (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (2.utg.)* (s.179-202). Bergen: Fagbokforlaget.
- Isaksen, T. R. (2019, 20.mai). Ytringsfrihet for en ny tid. *Klassekampen, del 4*, s.18
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannesen, L.E.F, Rafoss, T. W. og Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, L. og Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21 (1), s.77-96. 10.1080/09585170903560444
- Johnson, B.R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B.R. Johnson og L. Christensen (red.), *Educational Research: Qualitative, Quantitative, and Mixed Approaches* (s.277-316). Los Angeles: Sage.
- Kahne, J og Westheimer, J. (2004). Educating the «Good» Citizen: Political and Pedagogical Goals. *Political Science and Politics*, 37 (2), 241-247. <https://www.jstor.org/stable/4488813>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer i fag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Ljunggren, C. (2014). Citizenship Education and National Identity: Teaching Ambivalence *Policy Futures in Education*, 12(1), s.34-47
DOI:10.2304/pfie.2014.12.1.34
- Lysaker, O., og Syse, H. (2016). The Dignity in Free Speech: Civility Norms in Post-Terror Societies. *Nordic Journal of Human Rights*, 34(2), 104-123.
Doi:10.1080/18918131.2016.1212691
- Midtbøen, A. H. og Steen-Johnsen, K. (2015). Ytringsfrihet. *Sosiologi i dag*, 45 (4), s.5-10.
<http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1174/1165>
- Midtbøen, A. H. og Steen-Johnsen, K. (2016). Ytringsfrihetens grenser i det flerkulturelle Norge. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33 (1-2), s.21-33. DOI:10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-03
- Midtbøen, A. H. (2017). *Offentlighetens grenser: Hovedfunn fra prosjektet Status for Ytringsfriheten i Norge 2015-2017*. (Rapport nr.7). Hentet fra <http://ytringsfrihet.no/publikasjon/rapport-offentlighetens-grenser>
- Nielsen, H. B. (2014). Forskjeller i klassen – kjønn i kontekst. I H.B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 11-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Noelle-Neuman, E. (1993). *The Spiral of silence: public opinion, our social skin*. Chicago: University of Chicago Press.
- NOU 2015:8 – NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2>

- Nygaard, L. P. (2015). How are you going to say it? Developing your structure. I L.P. Nygaard (red.). *Writing for scholars: a practical guide to making sense and being heard* (2.utg) (s.99-120). Los Angeles: Sage
- Prieur, A. (2010). Fargens betydning. Om rasisme og konstruksjon av etniske identiteter. *Sosiologi i dag*, 40 (3), s. 69-91. <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/985/976>
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Dam.
- Stray, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J.H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I Stray, J. H., og Wittek (Red.), L. *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tyldum, G. (2019). *Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge* (Fafo-rapport 2019:3). Hentet fra: https://fido.nrk.no/e785ba0118091fe20dd240e8ddadcfc782bf145b749f7a07e84f1cff6cd56e84/Tyldum%202019.%20Holdninger%20til%20diskriminering,%20likestilling%20og%20hatprat%20i%20Norge.pdf?fbclid=IwAR3N_OQDSLUBc2yIt2JesbqSFXAzTOdh5P5UjhA4WuDLqaxsoN4zHJQQICg
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag* (uten kode). Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?utkast=8b93d393-660f-4553-a907-72e3588cb8d2¬atId=703>
- Waldron, J. (2011). Dignity, Rights and Responsibilities. *Arizona State Law Journal*, 43 (4), 1107-1136. Hentet fra https://heinonline-org.ezproxy.uio.no/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/arzjl43&id=1146&men_tab=srchresults
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiver. *Nordic Studies in Education*, 3 (24), s. 212-226. Hentet fra

[https://www-idunn-
no.ezproxy.uio.no/np/2004/03/kritisk_pedagogikk_og_multikulturalisme_i_lyset_av_freire
tradisjonen_noen_sent](https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/np/2004/03/kritisk_pedagogikk_og_multikulturalisme_i_lyset_av_freire_tradisjonen_noen_sent)

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

30.4.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Jenter med minoritetsbakgrunn og ytringsfrihet i klasserommet

Referansenummer

268453

Registrert

17.09.2018 av Ann-Mari Alem Karlsholm Sundet - amsundet@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silje Førland Erdal, s.f.erdal@ils.uio.no, tlf: 95882062

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ann-Mari Alem Karlsholm Sundet, amsundet@student.uv.uio.no, tlf: 95191201

Prosjektperiode

14.05.2018 - 31.07.2019

Status

02.11.2018 – Vurdert

Vurdering (1)

02.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 02.11.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2). NSD forutsetter at det innhentes tillatelse fra skolens ledelse til rekruttering av elever og lærer til prosjektet.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

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

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke videre behandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Rettighetene etter art. 15–20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt

Tlf. Personverntjenester:
55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Samtykkeskjema intervju og observasjon

Vil du delta i forskningsprosjektet «Ytringer i samfunnsfagklasserommet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke muligheter det er for elever å ytre seg i samfunnsfagklasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke muligheter det er for å komme med ytringer i muntlige aktiviteter i samfunnsfag. Dataen fra forskningen vil brukes i en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk på 60-80 sider som skal leveres våren 2019. Gjennom prosjektet ønsker jeg å svare på følgende spørsmål:

1. Hvilke muligheter for å ytre egne meninger og erfaringer fra eget liv opplever minoritetsjenter å ha i muntlige diskusjoner i samfunnsfaget?
2. På hvilke måter rommer, eller eventuelt rommer ikke, samfunnsfaget minoritetsjentes forskjellige liv?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til dette prosjektet ønsker jeg å fokusere på elevers mulighet til å ytre seg i klasserommet, og om minoritetsbakgrunn kan være en faktor som påvirker dette. I tillegg er mitt hovedfag samfunnsfag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du tillater at jeg observerer sosialkunnskapstimene du deltar i og at jeg tar opp lyd fra disse timene. Dette vil foregå over en periode på ca.2 uker, altså 10 timer til sammen.

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det også at du tillater at jeg gjennomfører et personlig intervju med deg, og at det vil bli tatt opp lyd fra dette intervjuet. I dette vil det bli stilt spørsmål om muligheten til ytring i klasserommet. Dette vil foregå på et tidspunkt etter observasjonen av undervisningen som passer deg og forfatter av masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til hverken skolen eller læreren å ikke delta.

Ditt personvern — hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon vil være forfatteren av masteroppgaven og veileder fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.
- Eventuelle opplysninger, som navn, som blir fanget opp av lydopptaket vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Lyd som blir tatt opp under observasjonen og intervjuet vil bli anonymisert og senere slettet.
- Ingen deltagere i under observasjonen eller intervjuene vil bli navngitt.

Deltakerne i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2019. Ved prosjektslutt vil all data innhentet i forbindelse med prosjektet bli slettet.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rette personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo har NSD — Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning og Skoleforskning ved Universitetet i Oslo ved Silje Førland Erdal, s.f.erdal@ils.uio.no.
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll

- NSD — Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(FORSKER/VEILEDER)

Siri Følland Edal

Ann-Mari A. K. Sundet

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Ytringer i samfunnsfagklasserommet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon av undervisning
- å delta i personlig intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Samtykkeskjema observasjon

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Ytringer i samfunnsfagklasserommet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke muligheter det er for elever å ytre seg i samfunnsklasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke muligheter det er for å komme med ytringer i muntlige aktiviteter i samfunnsfag. Dataen fra forskningen vil brukes i en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk på 60-80 sider som skal leveres våren 2019. Gjennom prosjektet ønsker jeg å svare på følgende spørsmål:

1. Hvilke muligheter for å ytre egne meninger og erfaringer fra eget liv opplever minoritetsjenter å ha i muntlige diskusjoner i samfunnsfaget?
2. På hvilke måter rommer, eller eventuelt rommer ikke, samfunnsfaget minoritetsjentes forskjellige liv?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til dette prosjektet ønsker jeg å fokusere på elevers mulighet til å ytre seg i klasserommet, og om minoritetsbakgrunn kan være en faktor som påvirker dette. I tillegg er mitt hovedfag samfunnsfag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du tillater at jeg observerer sosialkunnskapstimene du deltar i og at jeg tar opp lyd fra disse timene. Dette vil foregå over en periode på ca.2 uker, altså 10 timer til sammen.

I tillegg til observasjonene i timene vil jeg intervju utvalgte elever fra klassen hvor det vil bli stilt spørsmål om muligheten til ytring i klasserommet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til hverken skolen eller læreren å ikke delta.

Ditt personvern — hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon vil være forfatteren av masteroppgaven og veileder fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.
- Eventuelle opplysninger, som navn, som blir fanget opp av lydopptaket vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Lyd som blir tatt opp under observasjonen og intervjuet vil bli anonymisert og senere slettet.
- Ingen deltagere i under observasjonen eller intervjuene vil bli navngitt.

Deltakerne i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2019. Ved prosjektslutt vil all data innhentet i forbindelse med prosjektet bli slettet.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rette personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo har NSD — Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

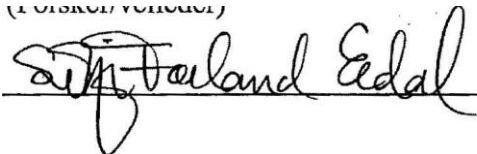
- Institutt for lærerutdanning og Skoleforskning ved Universitetet i Oslo ved Silje Førland Erdal, s.f.erdal@ils.uio.no.
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll
- NSD — Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(FORSIKRINGSKONTROLL)

Siri Høiland Edal

Ann-Mari T. K. Sundet

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Ytringer i samfunnsfagklasserommet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon av undervisning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide «Ytringsfrihet i samfunnsfagklasserommet»

Informer om prosjektet

Oppvarmingsspørsmål

Alder, bosted, hva de liker ved samfunnsfag, hvordan liker dere å jobbe med faget?

Opplevd ytringsfrihet i timen som også ble observert (hvis intervju kort tid etterpå)

Hvordan deltok du i denne timen?

Kan du fortelle litt om hva du tenker en ytring er?

- Hva gjør en ytring ulik annen muntlig aktivitet?

Var det noen som ytret seg i løpet av denne timen?

Merket du at du ytret deg i denne timen?

Opplevd ytringsfrihet i klasserommet generelt

Føler du at du kan si det du mener når dere snakker om ulike faglige temaer i klassen?

Føler du at det er rom for å si det man mener uansett i klasserommet?

Føler du at det er noen ting som ikke er greit å si i klasserommet?

- Hva for eksempel tenker du er ikke greit å si da?

Hva er det som skal til for at du sier det du mener høyt i klassen?

Synes du det er lettere å si det du mener når ikke hele klassen hører på?

Har du noen gang opplevd at noen har sagt noe i timen som du følte ikke var greit å si?

- Hvis ja, hva skjedde/hva sa de?

- Hvordan reagerte de andre rundt deg?
- Hvordan reagerte læreren?
- Synes du det skal være lov å si slike ting selv om det kan gjøre noen i klassen ukomfortabel?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

Mener du det er mulig å si noe basert på egne erfaringer i sosialkunnskapstimene?

Føler du at det er noe som på noen måte begrenser din ytringsfrihet i klasserommet?

Opplever du at det er rom for å mene forskjellige ting i sosialkunnskapstimene?

Hva er ytringsfrihet for elevene?

Kan du fortelle litt om hva du tenker ytringsfrihet er?

Mener du det er en grense for hva som skal være lov å si i klassen?

- Hvor mener du denne grensen skal gå?

Klarer du å si noe om hvor ofte du opplever at noen i klassen kommer med en ytring?

Klarer du å si noe om hvor ofte du selv kommer med en ytring?

Hva synes du om samtaler som foregår i samfunnet ellers? Føler du at denne samtalen påvirker dine muligheter til å ytre deg i klasserommet?

- Positivt/negativt?
- Kjenner de seg igjen i den offentlige samtalen?

Årsakene til ytringsrommet i klassen

Hva synes du om miljøet i klassen?

Synes du miljøet i klassen påvirker ytringsklimaet?

Er det forskjell i hvor mye du tør å si i de ulike fagene du har?

- Hvis ja, hva tror du det skyldes?

- Medelever, lærere, klassesammensetning,

Opplever du at det er forskjell mellom skolen og andre plasser i om hvorvidt du tør å ytre deg?

Føle du at det er forskjell mellom hva du kan si i klasserommet og hva du kan si andre steder?

Tror du at det å ytre seg har blitt lettere når du har blitt eldre?

Opplever du at læreren din oppmuntrer til at dere skal ytre dere i timen?

Føler du at venner har en påvirkning på dine ytringer i klasserommet?

Føler du at familie har en påvirkning på dine ytringer i klasserommet?

Jenter med minoritetsbakgrunn og ytringsfrihet

Har du noen gang følt at det er forskjeller mellom deg og andre i klassen når det gjelder ytringsfrihet?

Tror du at du har noe unikt å komme med i forhold til de andre i klassen?

Føler du at det å ha minoritetsbakgrunn påvirker hvordan du blir behandlet i klasserommet?

Opplever du at det å ha minoritetsbakgrunn påvirker hvilke muligheter du har for å ytre deg i klasserommet?

Mener du at det å ha minoritetsbakgrunn påvirker de opplevelsene du har i klasserommet?

Føler du at det å ha en minoritetsbakgrunn påvirker hvilke muligheter du har for å ytre deg utenfor klasserommet?