



Uio • Universitetet i Oslo

Ytringsfriheten og dens grenser

*Ytringsansvar, empati og deltakelse
hos unge medborgere*

Guro Stavseng Slinning

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2021

*Jeg tror det er ganske viktig for de aller fleste at man har en sånn ...
Grunnleggende rett til å være seg selv. Og få leve ut det man mener er riktig.
Og hvis man ikke får lov til det, så kan det fort bli at man ... Det føles trangt.
Så hensikten vil nok være å gjøre det tryggere for enkeltpersoner,
men også for samfunnet*

- Maja

© Guro Stavseng Slinning

2021

Ytringsfriheten og dens grenser

Guro Stavseng Slinning

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Ytringsfriheten er en avgjørende forutsetning for et åpent og demokratisk samfunn. Debatter om ytringsfrihetens kår, grenser og utfordringer pågår imidlertid i hele verden, også her hjemme. Kvantitative studier og media etterlater et inntrykk av at unge har et svært restriktivt syn på ytringsfriheten. Vi vet imidlertid mindre om hva som eventuelt er årsakene til dette. Det finnes videre flere studier som tar for seg hvorfor unge *ikke* ytrer seg, men lite om hva som gjør at noen *velger* å bruke stemmen sin. I denne masteroppgaven vil jeg derfor undersøke følgende problemstilling: *Hvordan forstår og opplever et utvalg organisasjonspolitisk engasjert ungdom på videregående trinn ytringsfriheten og hvordan trekker de grenser for denne?*

Gjennom seks kvalitative dybdeintervjuer finner jeg at elevene forstår ytringsfriheten som en rettighet, men først og fremst som et moralsk kompass. Ytringsfriheten omtales som en viktig forutsetning for eget engasjement, for demokratiet og for personlig frihet. Hensikten med ytringsfrihet knyttes i stor grad til vern av minoriteter og dette er videre viktig for hvordan de trekker grenser for den. Samtlige argumenterer for at ytringsfriheten må balanseres opp mot andre hensyn, og de argumenterer pliktetisk og konsekvensetisk for hvilke moralske hensyn en bør følge når en ytrer seg.

Flere av elevene velger å ytre seg fordi de føler en plikt til å stå opp for andre og for å belyse ulike perspektiver. Flere i utvalget har opplevd situasjoner hvor deres legitimitet som deltakere er blitt forsøkt fratatt dem, og et funn i denne sammenheng er at de har ulike strategier som bidrar til at de likevel velger å bruke stemmen sin. En forutsetning for disse elevenes deltakelse er at samtlige tilhører minst ett trygt fellesskap hvor de får praktiske erfaringer med ytringsfriheten. Elevene er empatiske og nysgjerrige i sin tilnærming til sine medmennesker og ønsker å se ting fra andres perspektiv. Samtlige anser uenighet som noe positivt, men ønsker noen normer for samhandling, som sikrer at alle føler seg trygt ivaretatt og inkludert i klasserommet – og i demokratiet.

Forord

Da er den evige studenten omsider ferdig utdannet. Selv om slutten på studietiden ikke ble slik jeg hadde håpet på, og den var tyngre enn forventet, sitter jeg her i dag med en masteroppgave som jeg er veldig stolt av. Jeg er lektor! Lektor Slinning!

Studietiden er en tid jeg for alltid kommer til å se tilbake på med et smil. Den startet med flere år på kjære Blindern Studenterhjem, som gav en hjemmekjær ålesunder et trygt sted å kalle hjem i hovedstaden. Jeg takker Hans Majestet den Blinde Bukk for dette. Studietiden innebar også flere år i «bestekollektivet» sammen med verdens beste venner, og etter hvert en kjæreste, som ble til samboer.

Jeg har møtt så mange fantastiske mennesker på min vei. På sosialantropologi-studiet, gjennom foreningsengasjement, på utveksling i Florianópolis i Brasil, og ikke minst på lektorprogrammet. Disse menneskene har beriket livet mitt gjennom sine perspektiver, tanker og måter å være på. Ingen nevnt, ingen glemt.

Det er mange jeg ønsker å takke fra master-tiden.

Først og fremst, tusen takk til hver og en av de seks fantastisk flotte og reflekterte ungdommene jeg har fått intervjuet. Fremtiden ser lys ut. Tusen takk også til Aurora, som lot seg pilotintervjue. Dette var svært nyttig for å kunne gjøre gode intervju til selve studien.

Videre vil jeg takke veilederen min Knut Vesterdal for gode samtaler, nyttige innspill og konstruktive tilbakemeldinger.

Tusen takk til den fantastiske kollokviegruppen min, «Sølvi og Guroene». Jeg er veldig glad for at det var akkurat dere jeg valgte å innynde meg hos da jeg tok «innføring i samfunnsgeografi» alene våren 2018.

Tusen takk til mamma og pappa, for at jeg aldri har tvilt på at dere er stolte av meg og at «mitt beste er godt nok». Takk for at barndomshjemmet alltid har vært åpent, spesielt når jeg har trengt et avbrekk fra korona-hovedstaden. Tusen takk til bror Marius for at du alltid utfordrer meg, til søster Elisabet for støtte og korrektur og til svigersøster Anette for faglige diskusjoner og korrektur.

Sist, men ikke minst, tusen takk til samboer Peder. Takk for døgnåpen tech-support, emosjonell støtte og for at du har holdt ut mine lange monologer om alt fra NSD til koding. Det har vært en lang berg- og dalbanetur, men du har vært med hele veien.

Innhold

Sammendrag	v
Forord	vii
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Offentlig debatt om ytringsfriheten	2
1.3 Studiens formål og forskningsspørsmål	4
1.4 Oppgavens oppbygning	5
2 Tidligere forskning	5
2.1 Status for ytringsfrihet i Norge.....	5
2.2 Ytringsfrihetsbarometeret og skolevalgundersøkelsen	6
2.3 ICCS-undersøkelsen	8
2.4 Økende netthets.....	10
3 Teori	12
3.1 Demokrati og medborgerskap.....	12
3.1.1 Deliberativ demokratiteori.....	12
3.1.2 Radikal demokratiteori.....	13
3.1.3 Uenighetsfellesskap og safe spaces	14
3.1.4 Perspektivtaking som demokratisk ferdighet.....	15
3.1.5 Medborgerskap	16
3.2 Ytringsfrihet.....	17
3.2.1 Begrunnelser for ytringsfriheten	17
3.2.1.1 Konsekvensialistiske argumenter	18
3.2.1.2 Prinsipp-baserte argumenter	18
3.2.2 Grenser for ytringsfriheten.....	19
3.2.2.1 Det liberale argumentet	19
3.2.2.2 «Balance of harms»	20
3.2.2.3 Hets og hat	22
3.2.2.4 Normer for samhandling	22
3.3 Oppsummering teoretisk rammeverk	23
4 Metode	24
4.1 Forskningsdesign	24
4.1.1 Intervju	24
4.2 Datainnsamling.....	25
4.2.1 Utvalg.....	25
4.2.2 Presentasjon av informantene	27

4.2.3 Intervjuguide og pilotering	28
4.2.4 Praktisk gjennomføring	29
4.2.4.1 Fysisk og digitalt intervju	30
4.3 Analytisk tilnærming.....	30
4.3.1 Opptak og transkribering.....	30
4.3.2 Innholdsanalyse.....	32
4.4 Forskningsetikk.....	33
4.5 Pålitelighet og gyldighet	34
4.5.1 Begrensninger.....	34
4.5.2 Forskerbias	35
5 Analyse og diskusjon.....	36
5.1 Forståelser og begrunnelser for ytringsfriheten	37
5.1.1 Ytringsfrihet som rettighet	37
5.1.2 Ytringsfrihet som forutsetning for demokrati og ferdighet	38
5.1.3 Ytringsfrihet som personlig frihet og identitet.....	41
5.2 Ytringsfrihetens grenser	43
5.2.1 «Balance of harms» som sentralt perspektiv	43
5.2.2 Karikaturer i klasserommet	46
5.3 Hvorfor velge å ytre seg?.....	49
5.3.1 Ytringsansvar som årsak.....	49
5.3.2 Egne erfaringer som årsak.....	50
5.3.3 Trygge fellesskap som forutsetning.....	53
5.3.4 Strategier for å delta	54
5.4 Sammenfattende drøfting og oppsummering.....	57
5.4.1 Ytringsfrihet som moralsk kompass	57
5.4.2 Ytringsfrihetens siviliseringsnormer	58
5.4.3 Ytringsansvar, strategier og trygge fellesskap.....	59
6 Avslutning	61
6.1 Didaktiske implikasjoner	61
6.2 Mulige veier videre.....	64
Litteraturliste	66
Figurer	73
Vedlegg.....	74
Appendix A: Intervjuguide.....	74
Appendix B: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	77
Appendix C: Godkjenning NSD	80

1 Innledning

Ytringsfrihet er en menneskerett og en avgjørende forutsetning for et åpent og demokratisk samfunn. På samme tid er ytringsfriheten omstridt, og stadig oppstår det diskusjoner om dens begrunnelse og dens grenser. Ytringsfriheten blir ofte anklaget for enten å være for vid – og dermed undertrykkende og til skade for minoriteter, eller for å være for begrenset – og dermed en trussel for demokratisk deliberasjon og uenighet. Spenningen mellom å beskytte ytringsfriheten og på samme tid bekjempe rasisme og diskriminering av minoriteter, er en utfordring alle vestlige demokratier står overfor (Bleich, 2011). Et stadig mer multikulturelt og mangfoldig samfunn, og det faktum at mennesker alltid har hatt og alltid vil ha ulike meninger, gjør det nødvendig med kunnskap og debatter om ytringsfrihet. I Fagfornyelsens Samfunnskunnskap blir også ytringsfrihet trukket frem som et viktig tema for fremtidens fag. Et mål for opplæringen er nemlig at eleven skal kunne: «vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringar, og drøfte grensene for ytringsfridommen» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6).

1.1 Bakgrunn for oppgaven

En av skolens oppgaver og målsettinger er å styrke demokratiet. Elevene skal i skolen forberedes for deltakelse, for å kunne utvikle og videreføre demokratiet og dets verdier. Opplæring om demokratisk medborgerskap, er imidlertid ikke fundert i et kunnskapssystem eller en læringsteori på samme måte som andre målsettinger. Dette kan føre til usikkerhet knyttet til hvordan demokrati og medborgerskap faktisk skal undervises om i skolen (Stray, 2012). Temaet er likevel noe av det viktigste vi arbeider med i skolen. Det å fremme demokratiet, rettsstaten og menneskerettighetene er nemlig de eneste tre grunnlovfestede læringskravene vi har i Norge (Grunnloven, 1814, §109).

Etter terrorangrepet 22. juli ble «mer demokrati» det politiske mantraet. Terroristen angrep selve hjertet i demokratiet da han angrep engasjert ungdom. I tiden etter, ble det tydelig at ungdom burde bli lyttet til i større grad enn hva som hadde vært tilfellet før (Stray, 2012). Kun et fåtall av norsk ungdom er aktive i politiske og samfunnspolitiske organisasjoner (Stray, 2012; Ødegård & Svagård, 2018), men en stor andel av norsk ungdom er motivert til å praktisere og bidra i demokratiske prosesser (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011). Unge kan derfor sies å være en ressurs som ikke i stor nok grad hjelpes frem og lyttes til. I en offentlig utredning (NOU, 2011:20) kommer det frem at en av de viktigste årsakene til dette er at arenaene for utprøving er mangelfulle. Skolen kan altså se ut til å ikke, i tilstrekkelig grad, gi elevene de

erfaringene de behøver for å bli aktive medborgere. Denne antakelsen styrkes i en undersøkelse fra Medietilsynet (2019). Her kommer det frem at svært mange unge aldri har debattert politikk og samfunn i medier. Unge mellom 16-20 år skiller seg fra den øvrige befolkningen ved at de oftere oppgir det å ha lav interesse for politikk og samfunn som årsak for manglende deltakelse. En annen faktor er at mange unge har liten tiltro til at de har noe å komme med (Medietilsynet, 2019, s. 74-75).

Ungdommens yringsfrihetsråd ble i 2020 satt sammen av Norsk PEN og Fritt Ord for å vurdere ungdoms utfordringer og muligheter i dagens yringsfrihetsklime. I april 2021 kom de med sin rapport «Hvordan står det til med yringsfriheten til ungdom og unge voksne i Norge?». I rapporten blir det blant annet pekt på at mange unge mener terskelen for å ytre seg er høy, at de opplever debatten som skummel og at de ikke har nok kunnskap og erfaring for å ta plass. En annen utfordring som blir trukket frem er at hatefulle yringer og hets skremmer unge fra debattene (Ungdommens yringsfrihetsråd, 2021).

Det er gjort flere studier på dette feltet. Frykt for å miste ansikt, for å bli misforstått, for å fornærme fører til at mange istedenfor å ytre sin mening velger å forholde seg tause, og det oppstår såkalte «taushetsspiraler» (Noelle-Neumann, 1993; Steen-Johnsen & Enjolras, 2016). Tidligere masteroppgaver i samfunnsfagdidaktikk har også sett på dette, og funnene i disse viser blant annet stor grad av selvsensur i klasserommene som ble undersøkt (Hannisdal, 2018; Sundet, 2019). I denne masteroppgaven ønsker jeg imidlertid å se på hvilke egenskaper og mekanismer som gjør at unge *velger* å ytre seg. Dette er det gjort mindre forskning på og kan bidra til verdifull kunnskap for oss i skolen til å tilrettelegge for at flere unge velger å delta og bruke stemmen sin som aktive medborgere.

1.2 Offentlig debatt om yringsfriheten

Offentlig debatt om yringsfriheten og dens grenser er et utømmelig felt og dagsaktuelle hendelser gjør at det stadig er på agendaen. I år, 10 år etter terrorangrepet 22.juli, er «debatten om debatten» og oppgjøret med hatet igjen tema. Politikerhets mot Lan Marie Berg har ført til debatt om kvinnehat, rasisme og grensene for yringer på nett. Listen er lang, men jeg vil her avgrense meg til å kort skissere to debatter, spesielt relevante for ungdommers yringsfrihet, nemlig karikaturstriden og Sian-demonstrasjonene sommeren 2020.

Dramatiske hendelser knyttet til karikaturstriden har de siste tiårene ført med seg mye debatt, fra *Jyllandsposten* i 2005 via *Charlie Hebdo* i 2015. I 2020 ble karikaturdebatten igjen aktuell, denne gang spesielt for skolen. Den franske læreren Samuel Paty ble brutalt drept etter at han i

årevis hadde brukt karikaturene i undervisning om ytringsfrihet. Debatten dreide seg nå blant annet om hvorvidt lærere burde vise karikaturer i klasserommet eller ikke. I kjølvannet av drapet gjennomførte Utdanningsforbundet en undersøkelse som viste at hele en av tre lærere nå var redde for å vise karikaturer i egne klasserom (Utdanningsnytt, 2020a). Resultatene baserte seg kun på 239 respondenter som vi ikke får vite hvordan er valgt ut, hvorav 68,8% var kvinner, så resultatene kan ikke sies å være representative, men de kan gi oss et bilde av debatten og hva den dreide seg om.

I etterkant uttalte blant andre jurist og spesialrådgiver ved Norges Institusjon for menneskerettigheter, Anine Kierulf, bekymring over resultatene og mente at det var nedslående dersom lærere som tidligere viste karikaturer i undervisningen sin ikke ville gjøre det nå grunnet frykt (Jelstad, 2020a). Det var nemlig flere lærere som fortalte om nettopp dette (Jelstad, 2020b). Kierulf uttalte også at det er læreres plikt å utsette elevene for ubehagelige ytringer og at det ville være rart å undervise om karikaturstriden uten å vise tegningene (Honningsøy et.al, 2020). Emil Sætra, forsker på demokrati og medborgerskap i skolen, argumenterte på sin side for at pedagogiske begrunnelser burde veie tyngre enn prinsipper i vurderingen om å vise karikaturer (Sætra, 2020). Kunnskapsminister Guri Melby oppfordret verken til det ene eller det andre, men understrekte at det er lov til å vise karikaturer i norske klasserom og at lærere som velger å gjøre det skal få støtte. Leder i den norske ytringsfrihetskommisjonen, Anki Gerhardsen, argumenterte på sin side for at ungdommer må bli bedre rustet til å skille mellom det offentlige og det private – debatten og jeg-et. Gerhardsen er svært kritisk til identitetspolitikken og «intimitetstyranniet», ettersom det fører til redusert ytringsfrihet (Gerhardsen, 2021, s. 18-19). Forskere fra NTNU advarte på sin side mot å vie for mye tid til vold og terror i undervisning om islam (Utdanningsnytt, 2020b). Debatten har med andre ord vært kompleks og preget av svært ulike meninger, fra voksne.

Det å holde identitet og debatt adskilt er ofte lettere sagt enn gjort. Sensommeren 2020 ble grensene for ytringsfriheten igjen debatttema da organisasjonen Sian (Stopp islamiseringen av Norge) holdt demonstrasjoner i flere deler av landet, inkludert flere i Oslo. Mange motdemonstranter, de fleste ungdommer, møtte opp for å overdøve budskapet til Sian, og avisene kunne rapportere om sammenstøt, tåregass og arrestasjoner flere steder (Engebretsen et.al, 2021). I demonstrasjonen foran Stortinget i august 2020 kunne politiet melde at 29 personer, mange av dem ungdommer, hadde blitt anholdt på grunn av vold eller hærverk. Det viste seg imidlertid at det var et fåtall av ungdommene som møtte opp som ønsket å oppildne til vold. Opptøyene fikk mye medieoppmerksomhet og Sian fremsto opp i det hele som offeret,

som fikk sin ytringsfrihet truet (Blomkvist et.al, 2020). Flere ungdommer uttalte til NRK i etterkant at de ble redde da det sto på som verst, at det var synd at det eskalerte og ble voldelig, men at det var viktig for dem å vise at de var imot: «Man må bruke ytringsfriheten sin», uttalte en av dem (Engebretsen et.al, 2021). Det kan altså se ut til at demonstrantene var en mer sammensatt gruppe enn det mediene kan ha gitt bilde av.

1.3 Studiens formål og forskningsspørsmål

Det frie ord er nødvendig for å diskutere, opplyse og kritisere. Aktive medborgere må ha god kunnskap om ytringsfrihet og ha god kompetanse til å praktisere den. Forskning viser at klasserommene er et av de mest lovende stedene for å lære evnene og verdiene som er nødvendig for demokratisk liv (McAvoy & Hess, 2013). I klasserommene kan elevene teste seg i samspill med og i opposisjon til medelever og lærere og dermed opparbeide positive erfaringer med demokrati i praksis. Klasserommet er også en arena hvor elever kan utvikle demokratisk sinnelag hvor folk ser hverandre som politiske likeverdige, verdsetter ulike perspektiver og blir mer opplyst (McAvoy & Hess, 2013, s. 19).

I siste avsnitt som beskriver «Demokrati og Medborgerskap» i Overordnet del av læreplanen, fokuseres det på kritisk tenkning og uenighet: «De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12-13). Det snakkes stadig om at samfunnet blir mer polarisert og at evnen til å ha gode diskusjoner med politiske meningsmotstandere svekkes (Hayes et al., 2006; Kahne & Bowyer, 2017; McAvoy & Hess, 2013). Det fremstår derfor som svært viktig for oss som samfunn å styrke ytringsfriheten, evnene til å snakke sammen og håndtere uenighet på demokratiske måter.

Spørsmål om hva ytringsfriheten er godt for og hvor grensene skal gå er aldri enkle og de gir aldri enkle svar. Vi må ikke av den grunn slutte å stille disse spørsmålene. Hvordan elevene som faktisk velger å ytre seg og delta, ser på ytringsfriheten og dens grenser, kan være svært verdifull kunnskap i arbeidet med å styrke demokratisk medborgerskap og deltakelse i skolen. Dette finnes det imidlertid lite kvalitativ kunnskap om, så ambisjonen med denne masteroppgaven er derfor å bidra med kunnskap til akkurat dette feltet.

Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan forstår og opplever et utvalg organisasjonspolitisk engasjert ungdom på videregående trinn ytringsfriheten og hvordan trekker de grenser for denne?

For å svare på problemstillingen utarbeidet jeg følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan forstår og begrunner elevene ytringsfriheten?*
- *Hvordan trekker elevene grenser for ytringsfriheten?*
- *Hvorfor velger disse elevene å bruke stemmen sin?*

1.4 Oppgavens oppbygning

Jeg har valgt å strukturere oppgaven i 6 kapitler. I kapittel 1 har jeg skissert temaets relevans for skolen og samfunnet, samt presentert prosjektets problemstilling og tre forskningsspørsmål. I neste kapittel vil jeg i forlengelse av dette peke på tidligere forskning på ytringsfrihet, som min studie vil bygge videre på. Her har jeg på grunn av oppgavens begrensede omfang valgt å avgrense meg til å se på temaet i norsk kontekst. I tredje kapittel vil jeg ta for meg relevant teori på temaet. Sammen med tidligere forskning utgjør dette forståelseshorisonten jeg har valgt for analysen. I kapittel 4 vil jeg legge frem metodiske valg og refleksjoner og vise de valgene jeg har tatt for å styrke oppgavens troverdighet og gyldighet. I nest siste kapittel vil jeg legge frem studiens funn, som jeg har valgt å analysere og drøfte kontinuerlig. I dette kapittelet vil formålet være å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I siste kapittel vil jeg diskutere prosjektets didaktiske implikasjoner og peke på mulige veier videre for forskning på feltet.

2 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg i en forlengelse av bakgrunnen for oppgaven skissere tidligere forskning på ytringsfrihet i Norge. Kapitlet er ingen uttømmende oversikt, men gir innblikk i viktige tendenser og bidrag på forskningsfeltet. Jeg har her valgt å trekke frem relevant forskning, som mitt prosjekt bygger videre på. Jeg viser også at det finnes et gap i forskningen som jeg med denne oppgaven ønsker å fylle.

2.1 Status for ytringsfrihet i Norge

I 1999 avla Ytringsfrihetskommisjonen sin rapport som førte til grunnlovsendringer i 2004. Kommisjonen hadde slått fast at bestemmelsen slik den sto ikke ga tilstrekkelig vern til ytringsfriheten i et moderne samfunn og at den ikke gjenspeilet Norges forpliktelser til Den Europeiske Menneskerettighetskonvensjonen (Kierulf, Gisle & Elden, 2018).

I prosjektet «Status for ytringsfriheten i Norge – Fritt ords monitorprosjekt» 2013-2014 ble det for første gang siden 1999 gjort en gjennomgang av ytringsfrihetens kår i Norge, med fokus på

befolkningens og utvalgte gruppers erfaringer med ytringsfriheten (Staksrud et al., 2014, s. 2). Noen hovedfunn fra denne undersøkelsen var at når ytringsfriheten veies opp mot hensynet til vern av utvalgte grupper (som barn og unge eller minoriteter), vektlegger befolkningen vern framfor ytringsfriheten. Menn var generelt mer tolerante overfor kontroversielle ytringer enn kvinner, på alle arenaer (Staksrud et al., 2014, s. 9–10). «Status for offentligheten i Norge» 2015-2017 er en videreføring av denne studien og går dypere inn i de prosessene der grensene trekkes for hva som kan ytres og ikke i norsk offentlighet. Prosjektet undersøkte utvalgte debatter, hvem som deltar og regulerer dem og hvilke argumenter som inkluderes. Hovedfunnene viste at det eksisterer ulike former for utstøtingsmekanismer, henholdsvis ytre og indre. På den ene siden er trusler, hets og sjikane en trussel for ytringsfriheten til mange. På den andre siden er selvsensur grunnet frykt for sosial eksklusjon og stigmatisering en stor utfordring for alle samfunnsgrupper (Midtbøen et al., 2017, s. 10).

2.2 Ytringsfrihetsbarometeret og skolevalgundersøkelsen

I forbindelse med forskningsprosjektet *Status for Ytringsfrihet* ble det i 2013 gjort en opinionsundersøkelse om befolkningens holdninger til ytringsfrihet. Disse dataene er offentliggjort og lett tilgjengelig gjennom «Ytringsfrihetsbarometeret» (2013). Siden jeg ønsker å si noe om ungdom og hvordan de trekker grenser for ytringsfriheten, vil jeg her fokusere på tall for denne demografiske gruppen.

I spørreundersøkelsen, ble følgende påstand fremmet: «Personer med fordommer mot ulike raser eller etniske grupper bør få lov til å holde offentlige møter/demonstrasjoner». Blant hele utvalget var 54% helt eller delvis uenig i denne påstanden. Ser man kun på aldergruppen 15-29 år med vgs. som høyeste utdanning, slik som utvalget i denne masteroppgaven har, øker dette tallet til 69%, hvorav de fleste er helt uenig. Dette indikerer at yngre er svært tilbøyelig til å redusere ytringsfriheten når den veies opp mot minoritetsvern. Et annet spørsmål som ble stilt var: «Det er viktig å ivareta ytringsfriheten selv om ytringene kan oppleves som krenkende». I befolkningen generelt var 74% helt eller delvis enig i denne påstanden. Ser vi igjen på aldergruppen 15-29 år med vgs. som høyeste utdanning reduseres tallet til 56%. Vi ser altså at unge ser ut til å veie andre hensyn tungt når de trekker grenser for ytringsfriheten. Samtidig mente 82% i nevnte gruppe at «I Norge kan alle uttrykke sine meninger helt fritt» (Ytringsfrihetsbarometeret, 2013).

Skolevalgundersøkelsen 2019, som undersøker elever i videregående skole, inkluderte to spørsmål knyttet til ytringsfrihetens grenser. På spørsmål om hvorvidt «ytringer som håner

religion bør være straffbart» svarte 51,6% at de var helt eller nokså enig. Kun 19,8% var helt eller nokså uenig. Vi ser også i figur 1 at det er store kjønnsforskjeller knyttet til dette spørsmålet. Hele 60,2% av jentene var helt eller nokså enig, sammenlignet med 42,4% av guttene.

Kjønn	Gutt	Jente	Total
Ytringer som håner religion bør være straffbart			
Helt enig	22,1	31,2	26,8
Nokså enig	20,3	29,0	24,8
Verken enig eller uenig	28,0	29,0	28,5
Nokså uenig	11,9	5,6	8,6
Helt uenig	17,7	5,2	11,2
Total	100,0	100,0	100,0
N=	2 029	2 171	4 200

Figur 1: Ytringer som håner religion bør være straffbart

I neste spørsmål ble elevene spurt om de synes «rasistiske ytringer bør være straffbart». Her ser vi i figur 2 at 63,9% oppga at de var helt eller nokså enig, mens kun 12,3% svarte at de var nokså eller helt uenig. Igjen ser vi at betydningen av kjønn er stor. 71,1% av jenter er helt eller nokså enig, mens samme tall for gutter er 56,1%. 17,6% av gutter er nokså eller helt uenig, mens hos jentene er tallet 7,2%.

Kjønn	Gutt	Jente	Total
Rasistiske ytringer bør være straffbart			
Helt enig	32,2	43,9	38,3
Nokså enig	23,9	27,2	25,6
Verken enig eller uenig	26,2	21,7	23,9
Nokså uenig	8,0	4,1	6,0
Helt uenig	9,6	3,1	6,3
Total	100,0	100,0	100,0
N=	2 051	2 191	4 242

Figur 2: Rasistiske ytringer bør være straffbart

Disse resultatene viser sterke tilbøyeligheter til å begrense ytringsfriheten når den settes opp mot andre hensyn, spesielt hos jenter. Det kan imidlertid tenkes at elevene svarte raskt, ettersom disse var spørsmål 55 og 56 i en stor undersøkelse.

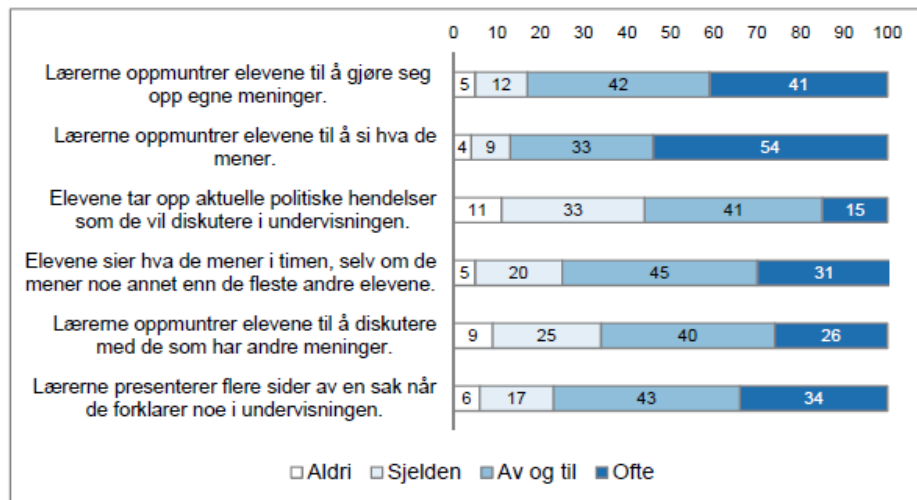
En svakhet ved både ytringsfrihetsbarometer og skolevalgundersøkelsen kan imidlertid tenkes å være at temaene er ladede. Vi kan anta at de fleste ikke *liker* at det finnes fordommer og ønsker ikke at noen skal bli krenket. Mange vil da muligens si seg enige i at de skulle ønske dette ikke skjedde. Det kan derfor tenkes at elevene her også har svart på moralsk grunnlag, ikke juridisk, spesielt ettersom hva «straffbart» innebærer ikke blir avklart. Et aspekt som kan tenkes å svekke troverdigheten til disse kvantitative resultatene er også bruken av negativt verdiladede ord, som «rasistisk», «hån», «krenkende» på den ene siden, og positivt ladede ord og setninger på den andre, som «I Norge kan alle uttrykke sine meninger helt fritt». Noen av spørsmålene kan derfor fremstå som ledende og vil dermed påvirke svarene. Spørreskjema som metode gir heller ikke mulighet for nyanserte svar (Kleven, 2014, s. 37), noe som kan ansees som en stor svakhet når undersøkelsene omhandler et såpass komplisert tema. Det fremkommer likevel både i ytringsfrihetsbarometeret og skolevalgundersøkelsen at ulike hensyn veier tungt når grensene for ytringsfrihet vurderes og at mange unge har et relativt restriktivt syn på ytringsfrihet.

Det finnes altså flere kvantitative undersøkelser som belyser hvordan unge trekker grenser for ytringsfrihet. Ut ifra det jeg vet er det imidlertid ingen andre kvalitative studier enn *Status for ytringsfrihet* som undersøker hvordan og hvorfor grensene trekkes som de gjør (Midtbøen et al., 2017, s. 4). Dette kunnskapshullet ønsker jeg i denne oppgaven å fylle. Hvordan unge forstår og trekker grenser for ytringsfriheten kan være verdifull kunnskap i seg selv for å fremme forståelse, men også knyttet til å fremme deltakelse og medborgerskap i skolen og samfunnet.

2.3 ICCS-undersøkelsen

ICCS-undersøkelsen, *International Civic and Citizenship Education Study* er den største internasjonale studien av skoleelevers forhold til demokrati og medborgerskap. ICCS undersøker hvordan unge er forberedt på å ta på seg rollen som medborgere i en verden hvor konteksten for demokrati og deltakelse er i stadig endring. Undersøkelsen tar for seg kunnskap, holdninger og adferd knyttet til disse temaene (IEA, u.å). Noen hovedfunn i den norske undersøkelsen blant 9.klassinger er at elevene har høyt kunnskapsnivå og god forståelse for demokrati og at de har høy tillit til politiske institusjoner og har positive holdninger til rollen som medborger (Huang et al., 2017, s. 8–9). Av spesiell relevans for denne oppgaven ønsker jeg å trekke frem undersøkelsens resultater knyttet til «åpent klasseromsklima». Dette begrepet viser til hvordan elevene opplever at klimaet for meningsutvekslinger, ytringer og diskusjoner er i klassen (Huang et al., 2017, s. 123). Elevene ble her stilt spørsmål om hvor ofte følgende skjer når det diskuteres samfunnsspørsmål og politikk i klasserommet:

Figur 7.6. Spørsmål til elevene: Hvor ofte skjer følgende når det diskuteres politikk og samfunns-spørsmål i undervisningen? Prosent.



Kilde: ICCS 2016

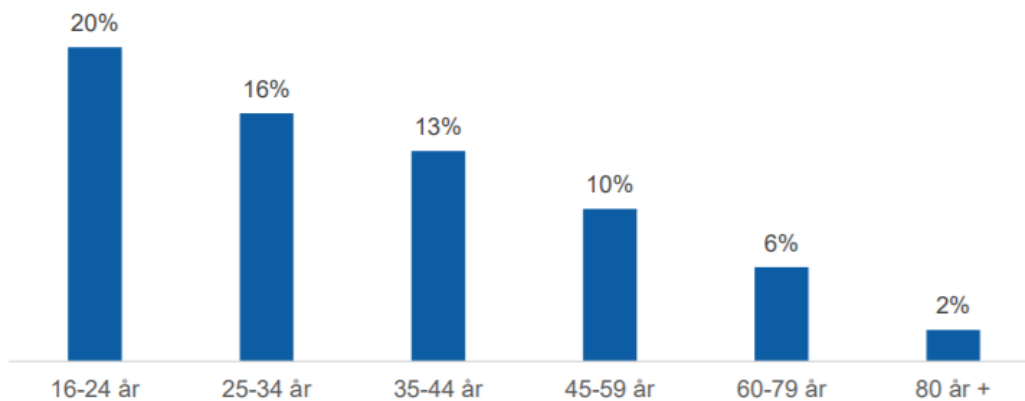
Figur 3: Åpent klasseromsklima, ICCS 2016

I figur 3 ser vi at norske elever opplever et relativt åpent klasseromsklima. Hele 87% svarer at lærere av og til eller ofte oppmuntrer elevene til å si hva de mener og en nesten like stor svarprosent, 83%, sier at lærere av og til eller ofte oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp egne meninger. I hvilken grad *elevene* tar opp aktuelle tema som de vil diskutere er imidlertid relativt lavt. Kun 15% sier at dette skjer ofte. Dette kan indikere at det i stor grad er lærere som bestemmer hva som skal diskuteres.

En annen forskningsartikkel med data fra ICCS som er verdt å nevne, grunnet utvalget, er Ødegård og Svagårds (2018) *Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere?* Her finner de blant annet at erfaring med interessepolitisk organisasjonsarbeid har større betydning enn demokratikunnskap for viljen til framtidig politisk deltakelse. Den faktoren som i størst grad motiverer elever til å bli aktive medborgere er imidlertid politisk mestringstro, altså troen på at de kan mestre å delta i politiske prosesser (Ødegård & Svagård, 2018, s. 41-42). Ødegård og Svagård konkluderer med ulike forslag for å gjøre skolen bedre rustet til å øke elevens demokratiske handlingskompetanse. Artikkelforfatterne tar blant annet til orde for at skolens rolle som politisk sosialiseringarena ikke utvikles i et vakuum, men at andre arenaer, som interessepolitisk deltakelse, også er viktige. Ødegård og Svagård understreker derfor at opplæringen i skolen må fremme en forståelse av demokratisk deltakelse som strekker seg utover det representative demokratiet og legge til rette former for deltakende undervisningsformer (Ødegård & Svagård, 2018, s. 44).

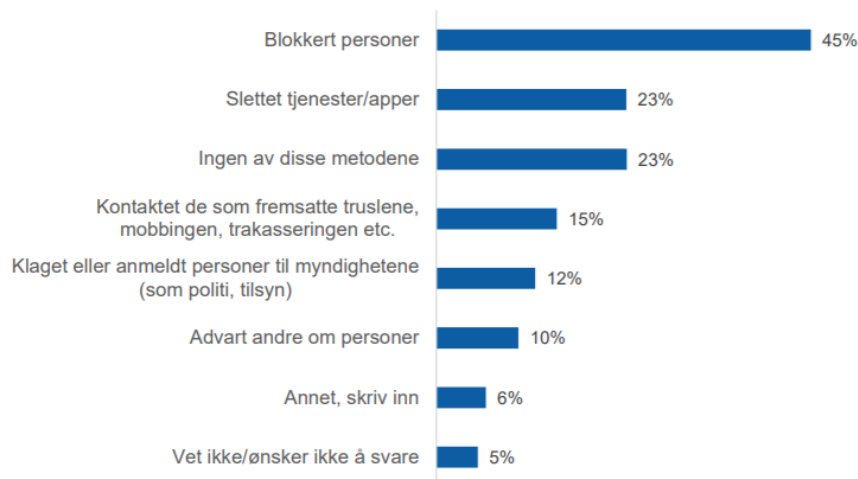
2.4 Økende netthets

I tillegg til å bruke stemmen sin muntlig, er nettet en stadig større plattform for unge stemmer, spesielt sosiale medier, som Facebook, Snapchat og Instagram (Medietilsynet, 2021, s. 7). I en fersk undersøkelse fra Medietilsynet får vi innblikk i hvordan det står til i Norge når det gjelder sjikane på nett, og hvilke konsekvenser det har for demokrati og deltakelse. Undersøkelsen tar for seg fire ulike former for sjikanering på nett: hatefulle ytringer, hets og latterliggjøring, mobbing og trakassering, og trusler om vold. I figur 4 ser vi at hele 20% av unge i alderen 16-24 år oppgir å ha opplevd minst én av de fire formene det siste året. Hatefulle ytringer er videre den vanligste sjikaneformen og dette forekommer i størst omfang mot unge mellom 16-24 år. 13% oppgir nemlig å ha mottatt hatefulle ytringer. Sammenlignet med undersøkelsen i 2019 er det tendenser til en liten økning (Medietilsynet, 2021, s. 5-6).



Figur 4: Andel av ulike aldersgrupper som har opplevd minst én form for nettsjikane, siste 12 måneder.
(N=2084) (Medietilsynet 2021, s. 6).

Medietilsynet undersøkte også hvilke metoder som anvendes for å håndtere nettsjikane, blant de 232 respondentene som hadde blitt utsatt for dette. I denne delen av undersøkelsen er ikke resultatene for personer mellom 16-24 oppgitt, men delt inn i to grupper: de over og de under 45 år. I figur 5 ser vi at de vanligste metodene blant de under 45 er å blokkere personer (46%) eller å slette tjenesten/appen (26%). Betydelig færre valgte å kontakte de som fremsatte sjikanen (16%) eller anmelde eller klage på forholdet (14%) (Medietilsynet, 2021, s. 10-11).



Figur 5: Andel av de som har vært utsatt for nettsjikaner som benytter ulike metoder (Flervalg mulig) (n=232) (Medietilsynet, 2021, s. 10).

I samme undersøkelse så også Medietilsynet på hvordan sjikaner påvirker de som blir utsatt for den. I denne delen var utvalget redusert til kun 95 respondenter (5% av totalt utvalg) ettersom spørsmålene kun ble stilt til de som har opplevd å bli hetset i diskusjoner/debatter. Resultatene i figur 6, viser tydelig at hetsing påvirker ytringsfriheten på nett. 40% svarer at de har blitt mer forsiktige med å si sin mening på nett og 20% har sluttet helt å delta. Flere har også flyttet seg over på andre og tryggere arenaer i lukkede fora (21%) og diskuterer mer med mennesker de er enige med (14%). Det finnes imidlertid også en liten gruppe som melder at hetsen har ført til noe «positivt». 16% svarer nemlig at hetsen har ført til økt engasjement for debatt. (Medietilsynet, 2021, s. 11-12). Det kan på bakgrunn av dette trygt sies at netthets utgjør en trussel mot ytringsfriheten i Norge i dag.



Figur 6: Figuren viser hvordan de som har vært utsatt for hetsing/latterliggjøring i debatter/diskusjoner blir påvirket av dette (OBS! Lav base. n=95. Spørsmålet er flervalg.) (Medietilsynet, 2021, s. 11).

3 Teori

I det foregående kapitlet presenterte jeg tidligere forskning som er relevant for mitt prosjekt. I dette kapitlet vil jeg redegjøre og drøfte ulike teoretiske perspektiver. Jeg vil trekke frem ulike teorier om ytringsfrihet, demokrati og medborgerskap, tre temaer som er gjensidig avhengig av hverandre. Kapitlet har som hensikt å belyse utvalgte perspektiver som fungerer som linse for å tolke empirien og som er relevante for min analyse. Kapitlet gir ikke en full oversikt over teorier på feltet, men representerer den forståelseshorisonten jeg har valgt for min analyse.

3.1 Demokrati og medborgerskap

Begrepet demokrati kommer fra de greske ordene demos (folk) og kratos (styre) og et demokratisk samfunn baserer seg nettopp på dette prinsippet – at det er folket som skal styre. Det finnes svært mange ulike forståelser av hva folkestyre innebærer. Hvor viktig deltakelse er, hvem som er legitime deltakere og hva det innebærer å delta finnes det ulike meninger om. Demokrati er, som Westheimer og Kahne (2004) påpeker, et begrep det ikke finnes en enkel definisjon av. Demokratiteori er følgelig et stort fagfelt og hvilken demokratiforståelse en legger til grunn vil henge sammen med ens forståelse for ytringsfrihet og hva det vil innebære å være en «god medborger». Det å være medborger i et demokrati medfører ulike rettigheter og plikter. Ulike demokratiteorier vektlegger disse forskjellig. Liberale teorier, som «konkurransedemokratiet», vektlegger for eksempel i stor grad rettigheter og personlig frihet. Republikanske teorier, som «deltakerdemokratiet», vektlegger på motsatt side de pliktene og ansvaret folket har i et demokrati (Solhaug, 2021, s. 34–37). Styrken i deltakerdemokratiet er at det å involvere seg personlig gir folk politiske erfaringer og tro på at deltakelse er viktig og nytter og at det kan virke myndiggjørende (Pateman, 1970, hentet fra Solhaug, 2021, s. 37).

3.1.1 Deliberativ demokratiteori

Jeg vil i det følgende se nærmere på den deliberative demokratiforståelsen, som bygger både på republikanske og liberale ideer (Solhaug, 2021, s. 38), og som har stått sentralt i det norske utdanningssystemet (Samuelsson, 2016; Aashamar et al., 2018). Jeg velger også å fokusere på den ettersom det er denne som var det filosofiske grunnlaget for den første Ytringsfrihetskommisjonen innstilling til ny paragraf 100 i Grunnloven. Det kan derfor sies at denne forståelsen av demokratiet og offentligheten har lagt føringer for hvordan ytringsfriheten og dens grenser forstås i Norge i dag (Vetlesen & Bangstad, 2011, s. 339). Jeg vil videre ta for meg hvordan denne modellen har blitt kritisert og videreutviklet.

Teorier om det deliberative demokratiet understreker at essensen i demokratisk politikk ikke ligger i stemmegiving og representasjon alene, men i den felles deliberasjonen som skaper grunnlaget for kollektive beslutninger (Samuelsson, 2016, s. 2). Det handler altså i like stor grad om plikter som om rettigheter. I Europeisk sammenheng knyttes retningen til Jürgen Habermas, og han beskriver den offentlige sfæren som et sted hvor medborgeres meningsdannelse skjer gjennom en kontinuerlig prosess preget av rasjonalitet, sannhetssøken og oppriktighet (Habermas, 1989, s. 27). Demokratisk deliberasjon er altså en diskusjon hvor ulike synspunkter blir presentert og underbygges med rasjonelle argumenter, og hvor deltakerne lytter respektfull til hverandre og reflekterer over andres argumenter. Idealet er at alle som blir berørt av politikken skal kunne påvirke denne, og at felles løsninger og konsensus skal kunne nås (Habermas, 1995, s. 38). Ifølge Habermas er en god deliberativ prosess basert på en ideell «speech situation», altså en situasjon hvor alle kan bidra likestilt og hvor de kan snakke fritt uten indre eller ytre begrensninger (Samuelsson, 2016, s. 2). Demokratisk deliberasjon kan altså sees på som et ideal hvor alle i samfunnet har lik tilgang til politisk innflytelse, er rasjonelle og sannhetssøkende og har veletablerte deliberative kommunikative holdninger (Englund, 2006, s. 503–504).

Demokratididaktiker Tomas Englund (2000) stiller seg bak Habermas' deliberative demokratimodell og mener at en viktig del av demokratiundervisningen innebærer opplæring i deliberative ferdigheter: «The idea of deliberative democracy as an educational process is one where individuals bring different perspectives to on-going communication» (Englund, 2000, s. 305–306). Ved å se på utdanning og klasserommet som et deliberativt demokrati kan ulike perspektiver bli vurdert i klasserommet og bidra til den kontinuerlige meningsdannelsen (Englund, 2000, s. 312).

3.1.2 Radikal demokratiteori

Teorien om det deliberative demokratiet har den senere tid blitt videreutviklet og kritisert av flere (Enslin et al., 2001). Jeg vil her, av hensyn til oppgavens begrensede omfang, kun trekke frem Chantal Mouffes kritikk. Hun mener nemlig at det deliberative demokratiet skaper grenser for hvem som inkluderes i det politiske fellesskapet. De som er på utsiden, blir enten ansett om irrasjonelle, ikke moralske nok eller at de har «særinteresser». Mouffe påpeker at offentlig debatt slett ikke er en ideell «speech situation», som Habermas skisserer, men at konsensus blir bestemt av de som sitter på makten, hvor enkelte meninger, mennesker og grupper har blitt ekskludert for å kunne oppnå enighet. Noen meninger vil ifølge Mouffe fremstå som mer riktige og rasjonelle enn andre, basert på den dominerende oppfatningen av hva som er «sant» i

demokratiet. Dette kaller Mouffe «hegemoniske praksiser», og disse vil legge føringer for hvem som anses som legitime deltakere og meninger (Mouffe, 2013, s. 131). Mouffe mener i likhet med Habermas at det må finnes noen grunnleggende premisser for demokratisk samhandling, men i motsetning til Habermas mener hun at disse ikke er naturgitte, og at de må kunne diskuteres og forhandles (Biesta, 2011, s. 145-146+150).

Mouffe kritiserer også den klassiske deliberative demokratimodell for sitt fokus på konsensus (Mouffe, 2013, s. 136–137). Hun mener at konsensussøken er urealistisk og muligens farlig, nettopp fordi konflikt og uenighet er en konstruktiv og grunnleggende del av samfunnet og demokratiet. Hun mener at vi må fremme former for demokrati som håndterer konflikt, fremfor å måtte komme til enighet i alle saker. Hun mener at «oss-dem»-skiller i politikken er uunngåelig, men at måtene de skapes må endres. Som en løsning på disse problemene presenterer Mouffe en mer radikal demokratiforståelse, det *agonistisk-pluralistiske demokrati*, som et alternativ til det deliberative demokratiet. Vi må ifølge Mouffe bevege oss fra å se hverandre som «antagonister» til å se på hverandre som «agonister», altså legitime meningsmotstandere snarere enn fiender. (Biesta, 2011, s. 147–148).

3.1.3 Uenighetsfellesskap og safe spaces

Lars Laird Iversen (2014) har i norsk kontekst utviklet begrepet «uenighetsfellesskap», som i stor grad sammenfaller med Mouffes antagonistisk-pluralistiske demokratiteori. Denne demokrati- og medborgerskapsmodellen anser heller ikke enighet som et mål i seg selv og Iversen tar til orde for mange «oss/dem»-konstellasjoner, som ikke alltid er de samme, men går på kryss og tvers. Begrepet «uenighetsfellesskap» sprang ut av Iversens feltarbeid i skolen, hvor han observerte at elevene diskuterte og var veldig uenige, men at det samtidig var åpenbart at ungdommene opplevde klasserommene sine som fellesskap (Iversen, 2014, s. 22–23). Iversen definerer uenighetsfellesskapet som «en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12).

«Safe space» er et lignende begrep som har blitt brukt mye de siste tiårene innenfor utdanning og som i praksis ligner veldig på Iversens «uenighetsfellesskap». Begrepet har blitt forstått på ulike måter, og kan vise til et fysisk trygt sted, et metaforisk trygt sted fri for diskriminering og rasisme eller som et sted hvor det føles trygt å ta risiko. Iversen har imidlertid argumentert for at begrepet «uenighetsfellesskap» er et bedre alternativ enn «safe spaces». Begrepet er ifølge Iversen problematisk fordi det er tvetydig og politisert, spesielt på amerikanske campuser hvor debatter om «no platforming» har rast (Iversen, 2019, s. 316). Debatten om begrepet dreier seg

i stor grad om motsetningene mellom ytringsfriheten som prinsipp og minoriteters rettigheter. Debatten har også gjort seg gjeldende i Norge, blant annet gjennom avkoloniseringsdebatten i akademia og debatten om strukturell rasisme i kjølvannet av Black Lives Matter-demonstrasjonene sommeren 2020 (Svendsen, 2020).

Begrepet «safe space» kan som nevnt bli forstått på flere måter, også i klasserommet. Noen kan for eksempel forstå det som et komfortabelt sted, uten konfrontasjoner, mens andre kan se på det som et sted hvor det er trygt å ta sjanser og å prøve og feile. Utdanningsfilosof Eamonn Callan skiller mellom to ulike måter en kan være «safe»: «dignity safe» og «intellectually safe». Det er kun den første vi bør strebe etter, ifølge Callan: «Dignity safe is to be free of any reasonable anxiety that others will treat one as having an inferior social rank to theirs» (Callan, 2006, sitert i Iversen, 2019, s. 318). Iversen stiller seg bak dette, men argumenterer altså for at «uenighetsfellesskap» er et mer presist begrep (Iversen, 2019, s. 323).

3.1.4 Perspektivtaking som demokratisk ferdighet

Dersom man legger til grunn at Iversens «uenighetsfellesskap» er et ideal, kan perspektivtaking være en egnet demokratisk ferdighet for å oppnå dette, ettersom perspektivtaking heller ikke forutsetter enighet. Perspektivtaking handler om evne til å sette seg inn i et annet menneskes ståsted og evne til å forstå andres tanker og følelser. Kognitivt dreier det seg om å utvikle evnen til å se at saker har flere sider, og emosjonelt handler det om å utvikle empati for sine medmennesker. Å ha evne til å se for seg hva som ligger bak andres menneskers handlinger og ytringer eller å kunne sette seg inn i hvordan et annet menneske har det, er gode egenskaper for å opprette tillit og kontakt med andre mennesker (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 45). I overordnet del av Fagfornyelsen trekkes også dette frem som viktige egenskaper: «Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

Forskning indikerer at når mennesker evner perspektivtaking, reduseres sannsynligheten for å stereotypisere andre. I tillegg reagerer de mindre aggressivt når de provoseres og de utvikler et mer positivt syn på andre de er uenige med (Gehlbach, 2017, s. 10). Dermed kan det argumenteres for at perspektivtaking er en forutsetning for god demokratisk samhandling (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 45). I forbindelse med perspektivtaking kan det være nyttig å tydeliggjøre noen begreper, nemlig empati, sympati og toleranse. Empati viser til evne til å identifisere, forstå og anerkjenne gyldigheten ved noens emosjonelle reaksjon og situasjon. Det viser til en persons evne til innlevelse (Malt, 2020). Sympati, på den andre siden, handler om

samfølelse og medfølelse (Nilstun, 2018). En person kan altså være empatisk uten å være sympatisk, ved at en forstår andres følelser uten å være enig. Toleranse er videre et beslektet begrep og viser i et meningsmangfoldperspektiv til en anerkjennelse av andres rett til å mene noe annet enn det en selv mener og anerkjenne deres rett til å leve i tråd med sine meninger (Sagdahl, 2021).

3.1.5 Medborgerskap

Teorier om demokratisk medborgerskap omhandler i stor grad hvordan vi som borgere kan leve sammen i fellesskap, hvordan demokratisk deltakelse kan styrkes, og hvordan mennesker best kan utvikle et demokratisk sinnelag, eller identitet (Stray, 2011, s. 26–28). Medborgerskapsbegrepet favner bredere enn statsborgerskapsbegrepet og er, i tillegg til en juridisk status, en rolle. Hva slags medborgere en får, vil alltid være et politisk valg. Dette er et av hovedfunnene i den, etter hvert kanoniske, artikkelen *What Kind of Citizen* (Westheimer & Kahne, 2004). Basert på empirisk materiale konstruerte Westheimer og Kahne tre idealtypiske former for medborgere. Disse har Sætra og Stray (2019) videreført til norsk kontekst, med utgangspunkt i den norske empirien i ICCS-undersøkelsen fra 2016:

Den første idealtypen Sætra og Stray beskriver er «den politisk informerte medborger». Her vektlegges evnen til å kunne gjøre informerte valg knyttet til valg av politisk representasjon. Denne tilnærmingen knyttes til det liberale konkurransedemokratiet hvor folket velger politikere som ønsker å «selge» sine fastsatte programmer og visjoner. Det blir her først og fremst snakk om utdanning *om* og *til* representativt demokrati, der elevene lærer om det politiske systemet og annen kunnskap som er viktig for å kunne ta et informert valg når de en dag får stemmerett.

Den neste typen kaller Stray og Sætra «den rasjonelle autonome medborger». Innenfor denne idealtypen er det viktig at elevene lærer seg å tenke selvstendig, kritisk og rasjonelt, uten å ledes av andre. Her er det viktig å ikke bare sosialiseres inn i det eksisterende samfunn, men å utvikle et øye for en mulig bedre fremtid. Skolen blir her et redskap *for* demokrati.

Den siste idealtypen kalles «den sosialt intelligente medborger» og er forankret i Deweys pedagogiske filosofi. Denne idealtypen har en mer sosial orientering og skiller seg dermed veldig fra individ-fokuset hos «den rasjonelle autonome medborger». Dewey mente at demokrati er mer enn en styreform, men en «way of life», og at den sentrale forbindelsen mellom utdanning og demokrati er deltakelse. Han mente at samfunnsproblemer ikke kan overlates til de folkevalgte representantene, men at alle mennesker som påvirkes av sosiale

institusjoner også må ta del i å forme og kontrollere disse institusjonene. Utdanning til sosialt intelligent medborgerskap dreier seg derfor om utdanning *for* demokrati – *gjennom* demokrati (Sætra & Stray, 2019, s. 21–23).

3.2 Ytringsfrihet

Ytringsfriheten er en grunnleggende forutsetning for et åpent og demokratisk samfunn og har derfor et sterkt vern både i nasjonal og internasjonale lovverk (Kierulf et al., 2018). «Ytringsfrihet bør finne sted» heter det i Norges Grunnlov §100. «Bør» er i denne sammenheng dansk, og betyr «skal» (Kierulf et al., 2018). Grunnloven fremhever ytringsfriheten som en forutsetning for demokrati, sannhetssøken og for individers frie meningsdannelse (Grunnloven, 1814, §100). Ytringsfriheten er imidlertid ikke vernet som en absolutt rettighet i Norge. Det finnes flere lovfestede begrensninger for denne friheten, som forbudet mot å oppføre til straffbar handling (Straffeloven, 2005, §183), forbudet mot å fremsette trusler (Straffeloven, 2005, §263) og forbudet mot diskriminerende og hatefulle utsagn (Straffeloven, 2005, §185). Tidligere inkluderte straffeloven også en bestemmelse mot blasfemi, men denne ble i 2015 opphevet. Årsaken til dette var at religion verken kan eller bør vernes mot krenkelser på lik linje med individer og grupper og at samfunnskritikk mot mektige institusjoner er en avgjørende del av et velfungerende demokrati. Muhammed-karikaturene er et eksempel på dette (Kierulf et al., 2018).

I skolesammenheng har alle barn, i tillegg ytringsfrihet, rett til et trygt og inkluderende skolemiljø (Opplæringslova, 1999, § 9). I overordnet del av Fagfornyelsen understrekes dette og det står at alle barn skal oppleve skolen som raus, støttende og trygg. Når barn møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til bedre læring og en opplevelse av tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14-15). Ytringsfrihetens krav om åpenhet og skolens krav om inkludering og trygghet kan tenkes å noen ganger komme i konflikt med hverandre.

3.2.1 Begrunnelser for ytringsfriheten

Hvordan en begrunner ytringsfriheten vil legge føringer for hvordan man forsvarer den og begrenser den, og jeg vil derfor her skissere de ulike hovedposisjonene knyttet til dette. I Norges Grunnlov begrunnes ytringsfriheten med to instrumentelle og et individuelt eller liberalt hensyn, henholdsvis at den skal sikre demokratiet, sannhetssøken og individers frie meningsdannelse. Ytringsfriheten fremheves som en forutsetning for et demokratisk samfunn. Videre kan man grovt skille mellom konsekvensialistiske og prinsipp-baserte argumenter for ytringsfriheten.

3.2.1.1 Konsekvensialistiske argumenter

Hvorvidt en handling eller ytring er god eller dårlig, avhenger ifølge konsekvensetikken, utelukkende av dens konsekvenser (Brekke, 2012, s. 24–25). En handling vil altså være god om den har bedre konsekvenser enn alternativene. Forsvaret for ytringsfrihet vil i tråd med dette bestå i at konsekvensene av å opprettholde ytringsfriheten er bedre enn alternativet; ingen ytringsfrihet. På motsatt side vil en konsekvensialist også kunne argumentere for at ytringer må veies opp nettopp mot dens konsekvenser og negative følger. Konsekvens-etiske argumenter tilskriver altså ytringsfriheten en instrumentell nytteverdi for å nå et gitt mål; for eksempel et velfungerende deltakerdemokrati. Svakheten ved konsekvensialismen er at det kan gå i en svært illiberal retning dersom man kan vise at det har bedre konsekvenser å sette ytringsfriheten til side i enkelttilfeller eller på permanent basis (Svendsen, 2012, s. 10), som for eksempel av hensyn til samfunnets sikkerhet eller av hensyn til religionsfrihet.

3.2.1.2 Prinsipp-baserte argumenter

En person som begrunner ytringsfriheten med prinsipp-baserte, eller rettighetsbaserte, argumenter vil på den andre siden hevde at mennesker har en iboende rett til ytringsfrihet, og at denne må respekteres uavhengig av hvilke konsekvenser det fører med seg. Slike argumenter vil ofte være tuftet på borgeres autonomi og at retten til ytre seg ansees som et slags trumfkort som overgår alt annet (Svendsen, 2012, s. 10). Rettighetsbaserte argumenter kan knyttes til pliktetikken. Pliktetikken kobles først og fremst til Immanuel Kant, som mente at en handlinges riktighet ikke kun kan avgjøres basert på hvilke konsekvenser den fører til. På den måten står den i kontrast til konsekvensialismen. Pliktetikken forfekter at en handling bare kan være riktig dersom den er i samsvar med visse etiske prinsipper om hva som er rett og moralsk. Slike prinsipper kan i noen tilfeller tillate eller medføre handlinger som ikke fører til de beste, eller mest utilitaristiske, konsekvensene (Sagdahl, 2021). Ulempen ved denne typen argument vil være nettopp det at konsekvenser ikke medregnes, uansett hvor uheldige de måtte være. Dersom det etiske prinsippet som legger til grunn er at ytringsfriheten skal være så vid som mulig, kan mulige konsekvenser tenkes å være trusler mot demokratiets eksistens og oppfordringer til massevold eller folkemord (Svendsen, 2012, s. 10).

Forsvar for ytringsfriheten faller ofte ikke tydelig under det ene eller det andre argumentet, men består gjerne av en blanding av begge typene. En mellomposisjon kalles en svak konsekvensialisme, som argumenterer for at rettigheter vanligvis bør gis en absolutt gyldighet, men at hensyn til konsekvenser samtidig må veie tyngre i noen tilfeller (Svendsen, 2012, s. 10–11).

3.2.2 Grenser for ytringsfriheten

Spenningen mellom å beskytte ytringsfriheten og samtidig bekjempe rasisme, trakassering og diskriminering, er en utfordring alle vestlige demokratier står overfor (Bleich, 2011). Dette gjelder både når en snakker om juridiske, sosiale og moralske grenser. Jeg vil i det følgende ta for meg ulike perspektiver på denne spenningen.

3.2.2.1 Det liberale argumentet

Det liberale argumentet, i sin mest radikale form kalt «ytringsfrihetsabsoluttisme» (Syse, 2018, s. 86), spores tilbake til blant andre opplysningsfilosof John Stuart Mill og hans klassiske verk *On Liberty* fra 1859. Ytringsrommet burde ifølge Mill være stort fordi sannhetssøken og demokratisk legitimitet forutsetter at alle ideer og perspektiver blir gjort kjent. Dette vil ifølge Mill være forsvaret mot flertallstyranniet, fordi alles meninger og perspektiver blir tatt i betraktning (Mill, 2010, s. s.79-80). Det offentlige rom skulle ifølge Mill være «en markeds plass av ideer» og slik ville vi sikre oss å komme frem til de beste løsningene for alle (Lysaker & Syse, 2016, s. 107). Ytringsfrihet forstås her som en *negativ* frihet, altså en *frihet fra* inngripen, barrierer og tvang (Berlin, 1958). Mill argumenterte for at ytringsfriheten bortimot burde være grenseløs, med unntak av ytringer som skadet andre. Dette *skadep prinsippet* har blitt oppfattet på ulike måter (Svendsen, 2012, s. 12–13), men innenfor det liberale argumentet har den rådende tolkningen inkludert ytringer som knyttes til fysisk vold, eller som fratrar andre deres rettigheter (Mill, 2010, s. 18). Å bli provosert og såret var ifølge Mill ikke det samme som å bli skadet, tvert imot. Det å bli provosert og å diskutere tvinger deg til å forbedre dine egne argumenter og er derfor verdifullt selv om motparten skulle ta feil (Mill, 2010, s. 64).

I dag er Ronald Dworkin en av de mest kjente forkjemperne for det liberale argumentet. I artikkelen *The Right to Ridicule* fra 2006 påpeker han at lover og politikk ikke er legitime med mindre de er blitt utformet som resultat av en demokratisk prosess, og en prosess er ikke demokratisk dersom myndighetene har forhindret noen fra å uttrykke sine meninger. Dworkin advarer derfor mot de aller fleste begrensninger av ytringsfriheten, uansett hvor hatefulle disse ytringene skulle være. Knyttet til karikaturstriden mener Dworkin videre at ingens religiøse overbevisninger kan veie tyngre enn ytringsfriheten, ettersom det er ytringsfriheten som gjør demokratiet mulig (Dworkin, 2006). I norsk kontekst har filosof Lars Fr. H. Svendsen vært sterk forsvarer for den liberale tilnærmingen. Ifølge Svendsen bør det være et skarpt skille mellom ord og handling, og i tråd med dette bør det ikke være juridiske grenser som hindrer

hatefulle ytringer. Han mener det i et liberalt demokrati er moralen, og ikke juridiske forbud, som skal sørge for å regulere uønskede ytringer. Det skal altså være umoralsk å uttale seg umoralsk, men ikke ulovlig. Svendsen argumenterer for at motytringer vil være det beste forsvar mot uønskede ytringer (Svendsen, 2012, s. 18–19).

Et velkjent argument for at det bør være mest mulig ytringsfrihet i samfunnet, er at dette vil fungere som en ventil for undertrykket sinne. Tanken er at dersom denne aggresjonen ikke får utløp i trygge former, så vil det til slutt komme til uttrykk på mer voldelige måter, kalt «trykk-koker-effekten». Dette er en utbredt tankegang som har sin opprinnelse i Freuds menneskemodell. En tenker at destruktive drifter må få utløp på en eller annen måte, ellers vil «trykk-kokeren» til slutt sprenges (Iversen, 2014, s. 46). Dette er samme tankegang som ligger bak teorien om at et troll vil sprekke i solen, mens i mørket vil det formere seg (Brekke, 2012, s. 54). Denne teorien har vært fremtredende i den norske debatten (Vollan & Larsen, 2018).

3.2.2.2 «Balance of harms»

Mills skadeprinsipp har som nevnt vært omdiskutert og har av andre blitt videreutviklet til det som i dag kalles «balance of harms»- argumentet (Lysaker & Syse, 2016, s. 108). I sin mest radikale form kalles denne siden av debatten «krenkelsesfundamentalisme» (Syse, 2018, s. 87). Her forstås «skade» i vid forstand og argumentet går ut på at enkelte ytringer bør ansees som både moralsk og juridisk uakseptable, når de veies opp mot andre hensyn. Der hvor det liberale argumentet ser på ytringsfrihet som en *negativ* frihet, anser dette perspektivet ytringsfrihet som en *positiv* frihet, altså den reelle friheten *til* å kunne ytre seg (Berlin, 1958).

Jeremy Waldron er en av Dworkins fremste meningsmotstandere og forsvarere av «balance of harms»-perspektivet. Han mener ikke at det er jussens mål å forhindre at mennesker blir såret eller fornærmet, men det er jussens mål å beskytte medborgere fra å bli fratatt sin *verdighet* (Waldron, 2012, s. 106). I *The Harm in Hate Speech*, argumenterer Waldron for hvordan hatefulle ytringer bør reguleres for å verne sårbare minoriteter, ettersom alle borgere har rett til grunnleggende inkludering i samfunnet (Waldron, 2012, s. 13). For Waldron er verdighet helt grunnleggende for ethvert menneske. Verdighet omfatter trygghet og medlemskap i samfunnet på lik linje med andre, og rett til samfunnets beskyttelse. Waldron mener at sosial anerkjennelse i sin tur sikrer alle borgeres menneskerettigheter, slik som nettopp ytringsfriheten (Waldron, 2012, s. 59–60). Ifølge Waldron er hatytringers formål å svekke denne verdigheten og at dette kan bidra til dehumanisering av mennesker: “Its aim is to compromise the dignity of those at

whom it is targeted, both in their own eyes and in the eyes of other members of society.“ (Waldron, 2012, s. 5).

«Balance of harms» ser i motsetning til det liberale argumentet en større sammenheng mellom ord og handling og kan dermed sees i lys av talehandlingsteori, som knyttes til John Austins *How to do things with words* (1975). Austin argumenterer ikke for at ord er det samme som handlinger, men at det å ytre seg er «å handle i verden». Austin deler talehandlinger inn i tre ulike typer og det er en av typene, «perlocutionary speech act» som kan knyttes til «balance of harms»-argumentet. Her rettes fokuset mot den effekten en talehandling har på mottakeren, som å bli overtalt, opplyst, inspirert, skremt eller redd (Austin, 1975).

Sosialantropolog Sindre Bangstad og filosof Arne Johan Vetlesen har i norsk kontekst forsvart «balance of harms»-perspektivet og vektlegger sterkt det *ytringsansvaret* som ytringsfriheten medfører. Med ytringsansvar mener de at enkeltpersoner har et ansvar når de ytrer seg om noe, særlig vedrørende sensitive tema. De er enige med Austin i at å tale er å handle i verden og mener at det å sette opp et absolutt skille mellom ord og handling innebærer å avvise dette ytringsansvaret (Lysaker & Syse, 2016, s. 109). Ytringsansvaret innebærer også å ta hensyn til at ens egne ytringer ikke skal gå på bekostning av en annen persons frihet og verdighet. De mener at ytringsfriheten må veies opp mot andre hensyn fordi ubalanse i gjeldende maktforhold gjør at retten til å ytre seg i praksis er ujevnt fordelt (Vetlesen & Bangstad, 2011).

Som motsvar til det liberale argumentets trykk-koker-teori, kan vi se for oss en muskelmetafor. I denne metaforen er sinne en muskel som blir sterkere når den blir brukt. Hvis en person får utløp for hatefulle tanker i en situasjon, vil sannsynligheten for at det skjer igjen, øke. Det samme vil gjelde med å reagere voldelig. Mye forskning er blitt gjort på hvilken av metaforene som stemmer, og hovedresultatet er dette: trykk-koker-metaforen er feil og muskelmetaforen stemmer (Iversen, 2014, s. 47). Sosialpsykolog Gordon Allport var for eksempel tidlig ute og avviste teorien i boken *The Nature of Prejudice* (1954). Han påpekte at vold alltid er en videreføring av mildere sinnstilstander. Selv om bjeffing (hatefulle ytringer) vanligvis ikke fører til biting, er det aldri biting uten foregående bjeffing. Allport mente altså at det å uttrykke aggresjon og hat verbalt, var noe som oftere kunne føre til de farligere handlingene (Allport, 1954).

3.2.2.3 Hets og hat

Judit Butler skriver at hatprat og hets ønsker å fange oss i ydmykelsens øyeblikk. At hensikten er å holde oss fast der. Mange beskriver det som fortvilende, sårt og ydmykende. Samtidig finnes det strategier å håndtere de på (Hagen, 2015, s. 5). Butler beskriver hvordan den første gangen man mottar netthets kan føre til *ytringsskader*, hvor du kan miste fotfestet. Man blir «satt på plass». Hagen argumenterer for at ytringsskader kan oppstå fordi man får beskjed om at man ikke har en rettmessig plass i debatten. Man blir fratatt legitimiteten som deltaker (Hagen, 2015, s. 20). Butler påpeker at hvordan du og de rundt deg håndterer situasjonen, er avgjørende. Ved å oppleve støtte og forståelse og rasjonalisere hvorfor noen hetser kan man ta kontroll over situasjonen (Hagen, 2015, s. 26–30).

I den generelle psykologien trekkes det gjerne et skille mellom *problemfokusede* mestringsstrategier, rettet mot å endre forhold ved situasjonen en befinner seg i, og *emosjonsfokusede* mestringsstrategier, som rettes mot å håndtere egne reaksjoner. Park og Folkman (1997) har i tillegg foreslått en tredje type strategi, nemlig *meningsfokusede* mestringsstrategier, som handler om reorientering og å finne det positive og meningsfulle i en situasjon. Det å jobbe mot et større mål trekkes frem som viktig for å finne mening (Karlsen & Duckert, 2018, s. 2)

3.2.2.4 Normer for samhandling

Filosofene Henrik Syse og Odin Lysaker har også markert seg i den norske debatten og mener i likhet med Waldron at ytringsfriheten burde forankres i verdigheten, ettersom det er det moralske menneskeverdet som er det normative grunnlaget for FNs verdenserklæring om menneskerettighetene (Syse et al., 2018, s. 97). De stiller seg imidlertid ikke helt bak «balance of harms» heller. De mener at begge argumentene mangler et tydelig etisk rammeverk (Lysaker & Syse, 2016, s. 111). For å imøtegå denne mangelen presenterer de noen etiske normer for ytringsfriheten. Hensikten med disse normene er å opprettholde den vide ytringsfriheten i det liberale argumentet, og samtidig imøtegå de etiske utfordringene som påpekes av «balance of harms»-argumentet.

Slike etiske normer finnes også hos Habermas. Han beskriver noen minimumskriterier for deliberativ samhandling, nemlig villighet til å lytte til og lære fra andre og det å strebe etter å være fakta- og rasjonalitetsorientert. Mouffe mener også at det bør finnes noen felles rammer for samhandling, men at disse må kunne diskuteres og utvikles. Dette er Lysaker og Syse enige i, men håper at normene de foreslår kan fungere som praktiske forslag til slike rammer. Lysaker

og Syse skiller seg også fra Waldron og Dworkin ved at de utelukkende presenterer etiske normer. Disse er altså ikke tenkt som juridiske rammer.

Den første normen de foreslår er *verdighet*, og her påpeker de at alle ytringer bør være basert på en anerkjennelse av andres etiske status (Lysaker & Syse, 2016, s. 117). Denne normen kan knyttes til Waldrons verdighetsbegrep og Mouffes oppfordring til å ikke se på meningsmotstandere som fiender. Den andre siviliseringsnormen er *berettigelse* som knyttes til en ytrings motivasjon. Lysaker og Syse ønsker her at enhver som ytrer seg skal granske egen motivasjon for denne og at en må kunne rettferdiggjøre og forsvare det en velger å ytre (Lysaker & Syse, 2016, s. 118). *Sannhet* er den tredje siviliseringsnormen og handler om at en person som ytrer seg alltid bidrar til sannhetssøken, og i alle fall ikke stå til hinder for dette (Lysaker & Syse, 2016, s. 119). Den fjerde siviliseringsnormen er *dømmekraft* og omhandler en ytrings potensielle rekkevidde. Spesielt knyttet til dagens globaliserte og kommunikasjonsteknologiske verden gjør denne normen seg ekstra gjeldende. Angående sistnevnte har sosiale medier endret måten vi kommuniserer på, og har ifølge Ulrich Beck, ført til nye «risikoer» knyttet til ytringsfriheten på grunn av faren for at vi ikke fatter rekkevidden av ytringene våre på nett (Lysaker og Syse, 2016, s. 120). *Dømmekraft* handler altså om at en burde reflektere over egne ytringer i henhold til dens mulige rekkevidde (Lysaker & Syse, 2016, s. 121). Den siste siviliseringsnormen er *empati* og henger sammen med de fire foregående normene og viser til evnen til å ha omtanke for andres ve og vel. Lysaker og Syse anser empati som en overordnet norm hvor en bør tenke over hvordan ytringer vil bli hørt og oppfattet av andre. Det understrekes at dette ikke skal sette en stopper for kritikk og spenstige utsagn, men det burde fungere som en etisk brems på nedsettende og hatefulle utsagn. Denne normen vil også gjøre oss i stand til å reagere på hatprat, både som rammer oss selv og andre. Disse normene mener Lysaker og Syse vil føre til en mer åpen, friere og mer sivilisert offentlig sfære for alle (Lysaker & Syse, 2016, s. 122).

3.3 Oppsummering teoretisk rammeverk

I de kvalitative intervjuene i denne masteroppgaven har jeg spurt et utvalg organisasjonspolitisk engasjerte ungdom om hva de tenker om ytringsfriheten og dens grenser. Dette kapitlet har derfor hatt som hensikt å utvikle et teoretisk rammeverk for å analysere datamaterialet. Jeg har i det foregående beskrevet en rekke idealtyper og teorier for demokrati, medborgerskap og ytringsfrihet. Idealtyper har som hensikt å fungere som analytiske redskaper for å synliggjøre ulike tendenser i datamaterialet. Hensikten med dette kapitlet har dermed vært å danne et bakteppe for å kunne diskutere ungdommenes tanker og beskrivelser av ytringsfriheten.

4 Metode

4.1 Forskningsdesign

Det er i dag stor enighet om at det ikke finnes én privilegert metode i forskning. Alle forskningsmetoder har fordeler og ulemper (Patton, 2015, s. 256). Det som avgjør hvilken metode som passer best avhenger av hvilke data man trenger for å besvare problemstillingene (Silverman, 2011, s. 45). Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan et utvalg samfunnsengasjert ungdom opplever og forstår ytringsfriheten, samt setter grenser for den. Siden problemstillingen er forstående og forklarende snarere enn deskriptiv (Larsen, 2017, s. 22) og at jeg er ute etter dybde snarere enn bredde, falt valget fort på kvalitativ metode. Når det gjelder *hva* ungdommer synes er akseptable ytringer kan kvantitative undersøkelser gi gode svar, men for å få innsikt i personlige erfaringer og forklaringer på *hvorfor* ungdom trekker grenser for ytringer som de gjør, vil det være mer hensiktsmessig å anvende kvalitativ forskningsmetode. Siden man ikke kan observere følelser, tanker, refleksjoner eller erfaringer (Patton, 2002, s. 341), utgikk også observasjon som metode. Valget falt på det kvalitative intervjuet.

I det følgende kapitlet beskrives og begrunnes undersøkelsens design, utvalg, datainnsamling og analytiske tilnærming. En rød tråd gjennom kapitlet er å belyse hvordan det kontinuerlig har vært arbeidet for å sikre avhandlingens validitet. Kapitlet avrundes med etiske betraktninger og refleksjoner rundt studiens pålitelighet og gyldighet. Det er innhentet både muntlig og skriftlig informert samtykke fra samtlige informanter og prosjektet er godkjent av NSD.

4.1.1 Intervju

Ifølge Patton (2002, s. 340) kan en fort gå i fellen å undervurdere det håndverket et forskningsintervju faktisk er.

Interviewing is rather like a marriage: everybody knows what it is, an awful lot of people do it, and yet behind each closed door there is a world of secrets

(Oakley, 1981, s. 41, sitert i Patton, 2002, s. 340)

Et godt intervju er imidlertid velegnet for å få innsikt i informanters følelser, tanker og erfaringer (Dalen, 2011, s. 13). Et overordnet mål i kvalitativ forskning, inkludert intervjuer, er å oppnå forståelse for fenomener knyttet til mennesker og deres sosiale virkelighet. Intervjuet er godt egnet for å få innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon, eller forstår sin «livsverden». (Dalen, 2011, s. 15). Intervjupersonene gis mulighet til å selv sette ord på

egne meninger og tanker om verden og som intervjuer kan en få bli med inn i intervjupersonens verden og få innblikk i deres måte å se den på (Patton, 2002, s. 341).

I mitt forskningsprosjekt kunne det vært interessant å gjøre fokusgruppeintervjuer. Slike intervjuer er gjerne egnede til å få frem forskjellige, gjerne motstridende perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 179–180). For min tematikk kunne dette passet godt ettersom det da også kunne blitt et slags meta-intervju der jeg kunne hentet inn data både om hva de sier og mener, men også om hva de faktisk gjør (Dalen, 2011, s. 26). Da jeg skulle velge metode hadde koronapandemien allerede preget Norge i flere måneder. Høsten 2020 var det ventet en ny smittebølge og jeg vurderte derfor at et gruppeintervju ville være mer krevende og mer risikabelt. Jeg bestemte meg derfor for å gjøre individuelle intervjuer.

Ettersom jeg har begrenset erfaring med intervju som forskningsmetode falt valget på semistrukturerte intervju. Fordelen med slike intervju er at en har mulighet til å utforske, oppklare misforståelser og stille oppfølgingsspørsmål underveis (Kleven, 2014, s. 37). Dette skulle vise seg å bli viktig under datainnsamlingen. Fordelen med semistrukturert intervju sammenlignet med det åpne intervjuet er på den andre siden at dataene gjerne blir mer fokusert og systematisk (Patton, 2002, s. 343). Med tanke på masteroppgavens begrensede omfang var dette en stor fordel.

Semistrukturerte intervjuer byr imidlertid også på utfordringer og stiller også høye krav til intervjuerens mellommenneskelige ferdigheter og kunnskaper. Intervjueren må kontinuerlig foreta vurderinger knyttet til hva det skal spørres om og hva som skal følges opp (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 195). Før jeg utarbeidet intervjuguiden leste jeg meg derfor opp på relevante studier og teori om ytringsfrihet, demokrati og medborgerskap, for å være best mulig forberedt på intervjusituasjonen.

4.2 Datainnsamling

4.2.1 Utvalg

Hensikten med kvalitative undersøkelser er ikke å komme frem til generaliserbare data, slik som kvantitative undersøkelser (Larsen, 2017, s. 29), så kravene til utvalgsprosedyrer er ikke like strenge. Valg av informanter er likevel svært viktige (Everett & Furseth, 2012, s. 133). En bør ikke intervju for mange, ettersom gjennomføring og bearbeiding av datamateriale er tidkrevende, samtidig som intervjumaterialet må gi tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 46). I lys av dette valgte jeg å gjøre seks elevintervjuer som jeg anslo ville vare rundt en time hver.

For mitt prosjekt var det en selvfølge at det var elevstemmene jeg ville høre. Hvordan elevene selv tenker og reflekterer rundt store samfunnsspørsmål som dette, er i mine øyne svært verdifull kunnskap. Det å lytte og ta elevstemmene på alvor er videre grunnleggende for at de skal kunne utvikle seg som demokratiske medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

For å øke muligheten for overføringsverdi valgte jeg å avgrense de jeg ønsket å si noe om til samfunnsengasjerte elever i videregående skole, operasjonalisert som elever som er aktive i organisasjonspolitikken. Dette utvalget kan være med å belyse hva som fremmer bevissthet om ytringsfrihet i en tid der svært mange unge opplever høye terskler for nettopp dette (Ungdommens ytringsfrihetsråd, 2021). Ødegård og Svagårds (2018) studie, viser også hvordan organisasjoner har fått en unik posisjon i samfunnet som fritidsarena med demokratibyggende effekt i kraft av sin deltakerdemokratiske form.

Ettersom svært mange forskere og studenter i tillegg ønsker å få tilgang til elever i Oslo-området i forbindelse med undersøkelser var også tanken at området var relativt «mettet» og at det kunne bli vanskelig å få tilgang. I kombinasjon med korona-pandemien viste dette seg å stemme. Flere medstudenter hadde store problemer med å få tilgang til elever i en tid hvor videregående skoler i Oslo og omegn var inn og ut av gult og rødt tiltaksnivå. Et annet kriterium jeg valgte var at alle elevene skulle ha fullført 1.klasse på videregående og fellesfaget samfunnsfag, slik at utvalget i større grad hadde samme bakgrunn knyttet til skole. Prosessen mot å finne et egnet utvalg gikk altså via både bekvemmelighetsutvalg og kriterieutvalg (Dalen, 2011, s. 46–47). I september 2020 tok jeg derfor kontakt med en rekke politisk uavhengige ungdomsorganisasjoner og organisasjoner, for å via disse få tilgang til informanter. Jeg endte til slutt med to ungdommer fra en rettighetsorganisasjon, to fra en miljøvernorganisasjon og to fra en solidaritetsorganisasjon. Fire av de går i 2.klasse og to av de går i 3.klasse.

Utvalget består av unge, aktive medborgere som tilhører aktivistbevegelser. De er miljøvernere, antirasister, LHBTQI+-aktivister, rettighetsforkjempere og feminister. Det at utvalget er skjevt kan sees på som en styrke ettersom utvalget blir enda mer spisset og dermed øker muligheten for teoretisk generalisering. Det kan også tenkes at disse elevene, i kraft av å være elever som ikke er redde for å ta ordet, har stor innflytelse på ytringsrommet i sine klasserom og på den måten har en definisjonsmakt når det gjelder grensene for ytringsfrihet her. Flere av informantene har deltatt i offentlig debatt og har lederroller i sine organisasjoner og det kan derfor også tenkes at de i fremtiden muligens vil være bidragsytere i det offentlige ordskiftet.

Ifølge Ytringsfrihetsbarometeret (2013) og Midtbøen (2017) påvirker kjønn hvordan vi forholder oss til ytringsfriheten. Jenter tenderer til å la andre hensyn veie tyngre enn det gutter gjør og derfor ønsket jeg å intervju like mange jenter som gutter. Da jeg ble satt i kontakt med en ungdom som er transperson vurderte jeg også dette som positivt for utvalgets mangfold og variasjon. Jeg endte derfor opp med et utvalg bestående av to gutter, tre jenter og en transperson, som ønsket å bli omtalt med pronomenene den/de/hen.

Jeg ønsket fortrinnsvis å intervju seks ungdommer fra seks ulike videregående skoler i Oslo og omegn. Jeg fikk til slutt tilgang til fire elever fra sentrum-skoler i Oslo og to elever fra skoler i Viken. På grunn av en misforståelse endte jeg med å intervju to elever fra samme skole i Oslo. Dette gjelder «Edvard» og «Silje» fra skolen jeg har valgt å kalle «Fjell Videregående». Via senere mailkorrespondanse fikk jeg imidlertid vite at de ikke går i samme klasse, ikke har noen fellesfag og kun er bekjente gjennom felles venner. «Silje» hadde heller ikke snakket med «Edvard» om intervjuet i dagene imellom de to intervjuene. De er imidlertid begge medlem av den samme miljøvernorganisasjonen og det var «Silje» som oppfordret «Edvard» til å melde seg inn.

4.2.2 Presentasjon av informantene

Jeg vil i det følgende presentere informantene i den rekkefølgen de ble intervjuet.

«Olav» er 17 år og går i 2.klasse på «Fjord vgs.» i Oslo. Han tar valgfagene historie og filosofi og rettslære og har tidligere engasjert seg i partipolitikk. Etersom han selv mente at han var for ung til å tilslutte seg et politisk parti har han den siste tiden heller valgt å engasjere seg i en partiuavhengig solidaritetsorganisasjon. Her engasjerer han seg i saker som blant annet global helse, flyktningspolitikk og utviklingspolitikk.

«Ronja» er 18 år og går i 3.klasse på «Fuglen vgs.» i Oslo. «Ronja» er engasjert i organisasjonspolitik og bruker mye tid på det i sin lederrolle. Hun brenner for menneskerettighetene og spesielt seksuelle og reproduktive rettigheter.

«Edvard» er 17 år og går i 2.klasse på «Fjell vgs.» i Oslo. Han tar realfag, psykologi og historie og filosofi og driver mye med musikk på fritiden, i tillegg til å engasjere seg i miljøkampen. Han er opptatt av å utfordre normer og etablerte tankemønstre og det å påvirke folk til å være bevisste på klimasaken.

«Silje» er 17 år og går i 2.klasse på «Fjell vgs.» i Oslo. Hun går samfunnsfag, språk og økonomi og er politisk engasjert i miljøbevegelsen. Hun brenner for å gjøre noe med situasjonen vi er i

knyttet til klima og ikke bare prate om det. Hun er opptatt av å bevisstgjøre og aktivisere andre ungdommer til å engasjere seg.

«Maja» er 17 år og går i 2.klasse på «Stjernen vgs.» i Viken. Hun driver mye med musikk og engasjerer seg både i en miljøorganisasjon og en solidaritetsorganisasjon. Hun er opptatt av å ta bærekraftige valg både på personlig nivå og systemnivå og liker at de to organisasjonene arbeider på forskjellige måter for å nå mange av de samme målene.

«Chris» er 19 år og går i 3.klasse på «Dalen vgs.» i Viken. Hen driver mye med musikk og engasjerer seg mye i en rettighetsorganisasjon på fritiden. Hen liker at organisasjonen er politisk uavhengig og at det er fullt fokus på sak og det å faktisk få til endringer. «Chris» engasjerer seg spesielt i kampen for demokrati, mot netthets og diskriminering.

4.2.3 Intervjuguide og pilotering

For å sikre meg at jeg innhentet noenlunde lik informasjon og for å sørge for at den relativt begrensede tiden ble godt brukt, valgte jeg å utarbeide en intervjuguide med åpne spørsmålsformuleringer og mange mulige oppfølgingsspørsmål. Målet mitt var hele tiden å få innblikk i informantenes verdenssyn og å fange kompleksiteten ved tankene deres.

Patton (2002) var til svært god hjelp i formuleringene av spørsmål og gjorde at jeg ble bevisst ulike spørsmålstyper og hva en egentlig spør om gjennom ulike formuleringer. Jeg ble også bevisst på hva det egentlig vil å stille åpne spørsmål og det å kun stille ett spørsmål om gangen. Av de mange tipsene jeg tok med meg fra Patton, vil jeg trekke frem en spørsmålsformulering som viste seg svært nyttig, nemlig «spørsmål med illustrerende eksempler». Dette brukte jeg for eksempel da jeg ville vite om informantenes ytringsfrihet opplevdes som begrenset. Her kunne jeg stilt spørsmålet «Opplever du i noen situasjoner at du er uenig med noe, men lar være å si noe?», og informantene kunne fort svart «nei». Derfor formulerte jeg heller spørsmålet «Jeg vet ikke hvordan det er for din del, men jeg kan av og til oppleve at jeg er veldig uenig i noe, men at jeg lar være å si noe likevel. Kan du tenke deg en situasjon hvor du lar være å ytre deg?». Det var mitt inntrykk at flere tenkte seg litt ekstra om da jeg formulerte meg slik.

Jeg fulgte også Pattons (2002, s. 352) og Kvale og Brinkmanns (2019, s. 160) anbefaling om å starte intervjuet med lette, uformelle og ikke-kontroversielle spørsmål, for å skape en avslappet stemning. Dette var spesielt viktig for meg ettersom alle informantene er ungdommer og det foreligger et skjevt maktforhold. Det kan dermed tenkes at noen av de kan ha vært nervøse før intervjuet. Dette ble bekreftet da «Ronja» sa at hun før intervjuet hadde følt at hun skulle opp

til eksamen. Dette ble heldigvis sagt helt innledningsvis i intervjuet, så jeg fikk mulighet til å bruke tid på å gjøre henne komfortabel i situasjonen.

I en kvalitativ intervjustudie er det alltid lurt å foreta et prøveintervju for å teste intervjuguiden og teste seg selv som intervjuer. Det kan gi gode tilbakemeldinger og muligheter for å justere intervjuguiden (Dalen, 2011, s. 30). Jeg foretok derfor et pilotintervju med en bekjent av meg som passet profilen. Hun er en 20 år gammel aktivist og medlem i samme organisasjon som to av intervjupersonene. Piloten ble gjennomført 17. oktober og viste seg å bli svært nyttig. Jeg ble bevisst på hvor mye spørsmålene flyter inn i hverandre i et semistrukturert intervju, og jeg innså hvor krevende det var å skulle holde en god og naturlig flyt, med en såpass detaljert intervjuguide. Det var utfordrende å holde meg til temaene, men samtidig være åpen for at samtalen kunne ta overraskende, men interessante vendinger. Ifølge Dalen (2011, s. 33) er det å virkelig lytte og la informanten få tid til å fortelle helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng. Antall spørsmål i intervjuguiden ble redusert etter pilotintervjuet, jeg ble bedre forberedt på den krevende intervjurollen. Ved å lytte til intervjuopptaket i ettertid ble jeg også mer bevisst på betydningen av å la stillheten bli «hengende» når intervjupersonen sluttet å snakke. Som Kvale og Brinkmann (2019, s. 167) også påpeker, kommer det som oftest mer informasjon etter en liten tenkepause.

4.2.4 Praktisk gjennomføring

I en ideell korona-fri verden ville jeg valgt å gjennomføre intervjuene på skolene til informantene. Ettersom smittesituasjonen stadig var usikker høsten 2020 valgte jeg av etiske hensyn å la elevene selv velge om de ville komme til Blindern, om jeg skulle komme til skolen eller om intervjuet skulle gjennomføres digitalt. Det var viktig for meg at elevene ikke følte seg presset til å gjøre noe de ikke var komfortable med. Tre av elevene kom til Blindern, mens tre av de foretrakk å gjøre intervjuet digitalt.

I forkant av intervjuene fikk alle elevene tilsendt informasjonsskriv- og samtykkeskjema (Appendix 2). I tillegg var jeg opptatt av å formidle at intervjuet ikke var en kunnskapstest, men at jeg var ute etter informantenes egne tanker og meninger. Kvale & Brinkmann (2019, s. 175) advarer mot at intervjueren kan bli assosiert med en lærer og understreker viktigheten av å formidle at det ikke finnes ett riktig svar på spørsmålene. Jeg understrekte i forkant av intervjuet at ytringsfrihet er et tema det finnes mange ulike meninger om, med få fasitsvar, og at det er noe av det som gjør det så spennende.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en to-ukers periode i slutten av november 2020. De to første intervjuene med «Olav» og «Ronja» ble gjennomført fysisk på Blindern og tok henholdsvis 75 og 54 minutter. Deretter intervjuet jeg «Edvard» via Zoom, som tok 56 minutter. Uken etter hadde jeg et 76 minutters langt intervju med «Silje» på Blindern, før jeg til slutt gjennomførte to intervjuer via Zoom på 67 og 76 minutter med «Maja» og «Chris». På den ene siden var det fordelaktig å gjennomføre intervjuene over en så kort periode, slik at jeg møtte alle informantene med de samme forutsetningene. På den andre siden ser jeg i etterkant at det kunne vært lurt og fordelt de litt mer over tid, for å kunne justere intervjuguiden etter hvert som jeg kunne kodet intervjuene kontinuerlig. Dette ville helt klart vært et bedre alternativ hvis jeg hadde hatt bedre tid, men i et relativt lite masterprosjekt så jeg det formålstjenlig å få unna intervjuene før elevene fikk det travelt på skolen og de gikk ut i juleferie.

4.2.4.1 Fysisk og digitalt intervju

I forkant av intervjuene var jeg svært spent på hvordan de digitale intervjuene ville gå. Jeg fryktet at de ville bli mye kortere enn de fysiske intervjuene ettersom man mister mye av den uformelle småprat og den naturlige fysiske interaksjonen som bidrar til avslappet stemning. På den andre siden skulle jeg intervju elever som spesielt det siste halvåret hadde blitt svært godt vant til den digitale hverdagen. Digitale intervju skulle vise seg å fungere veldig bra. Både «Edvard», «Maja» og «Chris» virket komfortable. To av dem satt på rommene sine og en av dem satt på gulvet på badet og gjorde intervjuet over telefon. Det var heller ikke noe mønster på at disse intervjuene varte noe kortere enn de fysiske.

Intervjuene til «Olav», «Ronja» og «Silje» ble gjennomført på Blindern på Universitetsbiblioteket og her la jeg fort merke til at det med å skape en avslappet stemning var desto viktigere. Universitetsbiblioteket er ikke nøytral grunn og kan ha blitt oppfattet som noe skummelt for informantene. På den andre siden fikk jeg også inntrykk av at de syntes det var kult å komme på Blindern og etter en kaffe, litt småprat og forsikringer om at intervjuet ikke var noe annet enn en samtale om deres erfaringer og meninger, fikk jeg selv inntrykk av en avslappet og hyggelig stemning.

4.3 Analytisk tilnærming

4.3.1 Opptak og transkribering

I intervjustudier er det informantenes uttalelser som utgjør empirien og et fyldig intervjumateriale består derfor av innholdsrike sitater. For å oppnå dette valgte jeg å bruke opptaksutstyr under alle intervjuene (Dalen, 2011, s. 87). Det har vært viktig for meg at

informantenes stemmer har kommet godt frem i analysen og at det er empirien som har drevet analysen fremover.

Transkriberingen av intervjuopptak er ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 206) en viktig del av analysen. Det er derfor avgjørende å gjøre seg noen tanker om hvordan dette skal gjøres. Intervjuene ble alle tatt opp via Universitetet i Oslos «diktafon»-app, som vi studenter blir anbefalt å bruke og som oppfyller alle krav for personvern. Jeg tok opp samtlige intervju med to enheter, hvor intervjuene automatisk ble kryptert og til slutt sendt inn til Nettskjema. Dette ble godt forklart for alle informanter og de virket alle komfortable med situasjonen.

Det finnes ingen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Det finnes heller ingen universell form eller kode for transkribering, men det finnes noen standardvalg som skal tas (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 208 + 212). I mine transkripsjoner valgte jeg å inkludere «eh», [Ler] for latter «...» for korte pauser, og [Lang pause] for lengre pauser over 3 sekunder. Ved fire tilfeller ble det også nødvendig å inkludere [utydelig lyd]. Dette gjaldt i hvert tilfelle 3-5 stavelser. Jeg valgte også å skrive intervjuene ut på bokmål ettersom samtlige informanter har østlands-dialekt og jeg vurderte at det ikke ville påvirke analysen eller meningsinnholdet. Slangord ble skrevet i hermetegn, for eksempel «banter» og engelske uttrykk ble skrevet som de ble sagt, uten hermetegn, som for eksempel: *I mean*. Slik transkripsjon på semantisk nivå hvor alle ord, pauser, nølinger, latter og andre betydningsfulle lyder er inkludert, er hensiktsmessig ettersom disse kan være meningsbærende (Smith & Osborn, 2015, s. 37–38).

Ordrette transkriberte intervjuer kan i noen tilfeller fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og kan gi leseren inntrykk av lavt intellektuelt nivå. I en situasjon hvor intervjupersonene ble bedt om å reflektere rundt ting de kanskje ikke hadde tenkt mye på i utgangspunktet ble det tidvis mye «eh» og «...» og setninger som ikke hang helt sammen. I gjengivelsen har jeg derfor tidvis skrevet om noen sitater, men ikke endret på meningsinnholdet. Jeg foretok også et par endringer av fakta som ikke stemte, ettersom jeg forsto hva de mente og faktafeilen ikke påvirker analysen. Disse valgene gjorde jeg for å unngå uetisk stigmatisering av ungdommene jeg var så heldig å få intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 213–214).

For å forsikre meg om at transkripsjonene var korrekte og mest mulig reliable, fulgte jeg Kvale og Brinkmanns (2019, s. 211) råd og hørte gjennom samtlige intervju mens jeg leste gjennom intervjuene til slutt. Det viste seg å være lurt, ettersom jeg kom over flere småfeil.

4.3.2 Innholdsanalyse

Det finnes ingen standardmetoder for å komme frem til meninger og dypere implikasjoner ved det som sies i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 217), men felles for kvalitativ analyse av tekst handler om å se mønstre og sammenhenger, og denne analysen foregår under hele forskningsprosessen, fra planleggingen til det ferdige resultatet (Larsen, 2017, s. 113). De fleste som analyserer kvalitative data, gjennomfører en form for innholdsanalyse (Larsen, 2017, s. 113) og den vanligste formen for dataanalyse er i dag å kode, eller å kategorisere, intervjuuttalelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226).

Ifølge Hsieh og Shannon (2005) kan vi dele innholdsanalyser inn i tre ulike tilnærminger: konvensjonell, teoridrevet og summativ innholdsanalyse. Samtlige har som formål å fortolke mening fra data gjennom at forsker fortolker tekst gjennom en systematisk klassifikasjonsprosess. Hver av de tre tilnærmingene til kvalitativ innholdsanalyse kan brukes hver for seg, men har sine respektive styrker og svakheter. Brukt i kombinasjon kan de imidlertid gi rike innblikk i transkripsjonsdata (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 138). Jeg har derfor valgt en kombinasjon av konvensjonell og teoridrevet innholdsanalyse. Dette innebærer en kombinasjon mellom deskriptiv, induktiv koding og fortolkende og forklarende, deduktiv koding.

Da jeg startet kodingen, fulgte jeg Larsens (2017, s. 114) råd om å først lese gjennom alt for å få et helhetsinntrykk. Intervjuene var på til sammen 120 sider og jeg leste først gjennom disse digitalt, mens jeg lyttet til intervjuene samtidig. Deretter skrev jeg ut alle intervjuene og leste på nytt, mens jeg tok notater i margin. Etter dette lastet jeg intervjuene opp i NVivo og gjennomførte første koding, som var en «åpen koding» (Grønmo, 2016, s. 268). I denne kodingen var det empirien som la føringer og kodene var først og fremst deskriptive og induktive, altså beskrivende. Eksempler på disse kodene var «utfordret på meninger», «karikaturer» og «netthets».

Videre i prosessen tok jeg både utgangspunkt i de deskriptive kodene og i teksten for å lage kategorier. En kategori jeg kom frem til var for eksempel «begrunnelser for ytringsfriheten», og herunder plasserte jeg «minoritetsvern», «demokratibevaring» og «maktkritikk». Kodingsprosessen gikk i stor grad mot teoridrevet fortolkningsanalyse, via konvensjonell deskriptiv analyse.

En deskriptiv kode var for eksempel «ubehagelig situasjon», for når informantene fortalte om situasjoner de hadde opplevd som ubehagelig i forbindelse med å ytre seg. Påfølgende

fortolkningskode ble videre «ytringsansvar» og «mestringsstrategier», som jeg anvendte på de tekstsegmentene hvor noen fortalte om hvordan de reflekterte rundt ulike måter de møtte de ubehagelige situasjonene på. En annen måte å si det på er at tilnærmingen min har vært delvis begrepsstyrt og delvis datastyrt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 227). Noen teoretiske begreper, som «balance of harms», visste jeg kom til å bli aktuelle, mens andre koder, som «minoritetsvern» dukket opp induktivt underveis. I prosjektet mitt har jeg altså anvendt både deskriptive koder, som beskriver karakteristikk av det eksplisitte innholdet i teksten, samt fortolkende koder, som gir uttrykk for mine forståelser av forholdene som omtales (Grønmo, 2016, s. 267).

4.4 Forskningsetikk

Som Kvale og Brinkman (2019, s. 35) sier er «forskningsintervjuet gjennomstyrt av etiske problemer». Det er alltid mange hensyn å ta når en forsker på mennesker – og spesielt på barn og unge (Everett & Furseth, 2012, s. 136). Barn og unge har særlig behov for og krav på beskyttelse og uansett alder er det viktig å anse de som sårbare. Barn og unge kan ha vanskeligheter for å si nei og det kan tenkes at de ikke har oversikt over hva det vil si å være med på et forskningsprosjekt (Befring, 2016, s. 32). Den kunnskapen som produseres avhenger i stor grad av den sosiale relasjonen mellom intervjuer og den intervjuede. I lys av dette er det opp til forskeren å skape en situasjon hvor den intervjuede føler seg trygg og komfortabel. Intervjueren kan da ikke opptre upersonlig, men må gi litt av seg selv for å fortjene ærlige svar. En viss avstand må imidlertid samtidig opprettholdes, så en ikke overskrider grensen som kun venner og fortrolige kan krysse. «Håndverket består i å kalibrere sosial avstand, uten å få intervjupersonen til å føle seg som et insekt under et mikroskop» (Sennet, sitert i Kvale & Brinkmann, 2019, s. 35).

Mitt masterprosjekt er ikke sensitivt i utgangspunktet, men i en intervjusituasjon hvor jeg vil komme til å spørre om hvor deres grenser trekkes rundt hva som er akseptabelt og ikke kan det tenkes at erfaringer som kan ha vært ubehagelige kan komme frem, som erfaring med hets, trakassering eller krenkelser, noe som ble tilfellet. I den situasjonen ble det viktig for meg å ivareta informantenes verdighet og tillit og sørge for kontinuerlig informert samtykke (Dalen, 2011, s. 40). Da for eksempel «Chris» kom inn på ubehagelige erfaringer sa jeg at vi ikke trengte å snakke om det hvis hen ikke ville, men hen understrekte selv at det var noe hen hadde lyst å fortelle om. Det er spesielt viktig i intervju med barn og unge å være bevisst på det asymmetriske forholdet som foreligger (Befring, 2016, s. 29). Forskeren har overtaket og

makten, både språklig og symbolsk gjennom sin status og kulturelle kapital (Dalen, 2011, s. 21).

I lys av dette har det vært viktig for meg å hele tiden la de forskningsetiske normene styre prosjektet. Jeg har vært svært bevisst på kravene knyttet til anonymisering, datahåndtering, informert samtykke, taushetsplikt og informantenes innsiktsrett (Befring, 2016, s. 30). Det har vært viktig for meg at de flotte ungdommene jeg fikk intervjuet har vært informert om disse tingene hele veien ettersom prosjektet ikke hadde vært mulig uten deres velvilje og åpenhet.

4.5 Pålitelighet og gyldighet

4.5.1 Begrensninger

En kritikk mot koding er ifølge McLure (2012, hentet fra Kvale & Brinkmann, 2019, s. 227) at det plasserer forskeren på en armlengdes avstand til data, ettersom det er forskeren som koder og deltakerne som kodes. Å analysere innebærer å dele opp en persons fortelling i analysedeler, og gjennom denne prosessen kan en risikere at den opprinnelige historien som ble skapt av intervjuer og intervjuperson blir redusert og fragmentert. En fortellende tilnærming kan bøte på dette ved å skape en enhetlig ramme rundt den opprinnelige intervjusituasjonen og den endelige forskningsrapporten (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 219). Derfor har jeg forsøkt å skape en historiefortellende narrativ i analysen min. Jeg har videre forsøkt å øke gjennomsiktigheten ved å gi rike og tykke beskrivelser (Creswell & Miller, 2000, s. 126) av elevene og datamaterialet gjennom hele analysen.

Når det gjelder kodingsarbeidet var dataprogrammet NVivo et nyttig verktøy i arbeidet med å analysere 120 sider med intervjumateriale. Jeg opplevde Nvivo som en nyttig «saks» i arbeidet med å «klippe og lime» de mange sidene. Programmer til tekstanalyse kan imidlertid ikke erstatte tenkning, men er et godt hjelpemiddel på veien (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 225). Det er til sist jeg som har gjort analysearbeidet, og jeg anerkjenner at dette er en subjektiv prosess hvor en annen forsker ville kodet og tenkt annerledes. Jeg har imidlertid fulgt noen anbefalte prosedyrer for konvensjonell og teoridrevet analyse. Disse har imidlertid også styrker og svakheter som jeg har vært bevisst.

En konvensjonell innholdsanalyse kan hjelpe forskeren med å fange deltakernes unike perspektiver, forankret i dataene. En svakhet kan på den andre siden være at en mislykkes i å utvikle en fullverdig forståelse av konteksten og dermed overser viktige kategorier. Ved en teoridrevet analyse unngår en disse utfordringene ettersom det er allerede eksisterende teori som støttes eller videreutvikles. En svakhet er på den andre siden at teoriene kan gjøre forskeren

blind på andre interessante funn. En forsker møter alltid dataene med en «informed, but nonetheless, strong bias» og en kan dermed ende opp med å lete etter det man ønsker å finne. En kombinasjon av innholdsdrivet og teoridrevet analyse kan være en måte å møte disse validitetsutfordringene (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279–1281). Andre tiltak jeg gjorde for å styrke avhandlingens validitet var at jeg ved flere anledninger sendte mail til elevene, såkalt «member checking» (Creswell & Miller, 2000, s. 128) for å oppklare mulige misforståelser. Her fikk jeg gode svar tilbake som gjorde meg tryggere på at jeg hadde forstått utsagnene rett. Jeg har også kontinuerlig gjennom skrivingen fått «peer debriefing» (Creswell & Miller, 2000, s. 126) av veileder og flere medstudenter, som har bidratt med kritiske spørsmål og innspill.

4.5.2 Forskerbias

Ingen metode kan sikre fullstendig validitet fordi måten jeg omtaler, har valgt ut og analysert mine empiriske data alltid vil være påvirket av mine erfaringer og holdninger (Patton, 1999, s. 1199). Jeg er selv mangeårig aktivist og medlem av den samme organisasjonen to av elevene er med i. Den ene av de to hadde jeg sett på arrangementer, men vi kjente ikke hverandre. Den andre hadde jeg aldri møtt eller hørt om. Dette kan imidlertid ha medført antakelser om både disse to, men også de andre elevene. Egen førforståelse og posisjon er ifølge Dalen (2011, s. 16-17) svært viktig å være bevisst på ettersom dette kan gjøre forskeren mer sensitiv og bevisst sin analyse. Det å ha personlig tilknytning til temaet en ønsker å studere kan imidlertid både være en fordel og en ulempe. Det kan gi unik tilgang til data, men det kan også farge tolkningene. Det ideelle er å kunne stå i og utenfor rollen på samme tid, en «Picasso-profil» (Dalen, 2011, s. 16). Jeg har reflektert mye over min rolle som aktivist og som forsker og jeg har gjennom hele prosessen etterstrebet det Kvale og Brinkman (2019, s. 273) beskriver som objektivitet om subjektivitet. For å sikre at det er elevenes stemmer som kommer frem har jeg ønsket å ha en så empirinær analyse som mulig, for å styrke undersøkelsens validitet (Larsen, 2017, s. 29).

For å kunne styrke studiens gyldighet og mulighet for teoretiske generaliseringer har jeg i dette metodekapitlet beskrevet metode, utvalg, analyse og de valgene som er tatt i detalj. Dette er i tråd med kvalitative krav om transparens, slik at leseren selv kan være med på tolkningen og selv vurdere om funnene kan la seg overføre til en annen situasjon (Grønmo, 2016, s. 284–285).

5 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet skal jeg presentere, analysere og drøfte funnene jeg har gjort gjennom de individuelle dybdeintervjuene. Kapitlet er strukturert i fire deler, hvor de tre første tar utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål. I disse tre delene vil jeg legge frem relevante funn og underveis drøfte og diskutere disse i lys av teori og tidligere forskning. Den siste delen er en sammenfattende drøfting, som svarer på oppgavens problemstilling:

- *Hvordan forstår og opplever et utvalg organisasjonspolitisk engasjert ungdom på videregående trinn ytringsfriheten og hvordan trekker de grenser for denne?*

Som utgangspunkt for intervjuene utarbeidet jeg, som tidligere nevnt, en intervjuguide som hadde noen forhåndsbestemte temaer jeg ønsket å samtale om. Disse omhandlet elevenes forståelse og konseptualisering av ytringsfrihet, egne opplevelser med ytringsfrihet og grensedragning og kontroversielle spørsmål. Under disse temaene ønsket jeg å få innblikk i hva det er som gjør at disse elevene faktisk velger å ytre seg. Etter å ha bearbeidet datamaterialet kom jeg frem til følgende tre forskningsspørsmål for å gi svar på problemstillingen.

De tre forskningsspørsmålene er:

- *Hvordan forstår og begrunner elevene ytringsfriheten?*
- *Hvordan trekker elevene grenser for ytringsfriheten?*
- *Hvorfor velger disse elevene å bruke stemmen sin?*

Hovedfunnene viser at elevene forstår ytringsfrihet som et komplekst fenomen. Ytringsfrihet forstås i størst grad som et moralsk og etisk anliggende, og må balanseres mot andre hensyn. «Balance of harms»-argumentet er mest fremtredende i utvalget og elevene argumenterer pliktetisk og konsekvensetisk for hvor grensene for ytringsfriheten bør gå. Ytringsfrihet er viktig for elevene på et personlig plan, men samtlige argumenterer for at frihet også medfører ansvar. Dette ansvaret gjelder både et pliktetisk ansvar om å bruke ytringsfriheten, men også at du må ta ansvar for konsekvensene av det du velger å ytre. Empati og perspektivtaking er sentrale begrep når jeg forklarer hvordan elevene trekker grenser for ytringsfriheten og hvorfor de selv velger å bruke ytringsfriheten. Det viser seg også at flere elever anvender ulike strategier i situasjoner hvor deres rett til å ytre seg kan oppleves som truet. Til slutt er trygge «uenighetsfellesskap» hvor de blir hørt og tatt på alvor en viktig ytre forutsetning for at disse elevene bruker stemmen sin og deltar i demokratiet.

5.1 Forståelser og begrunnelser for ytringsfriheten

I dette delkapittelet vil jeg belyse det første forskningsspørsmålet: *Hvordan forstår og begrunner elevene ytringsfriheten?* Jeg kommer også til å trekke frem hva elevene sier de har lært om ytringsfriheten og på hvilke arenaer de har lært om ytringsfriheten. Tidlig i intervjuene spurte jeg ungdommene hva de legger i begrepet ytringsfrihet og hva de tenker hensikten med denne er. Tanken var at det å starte bredt og åpent ville være hensiktsmessig før vi gikk i dybden på de andre temaene. Temaet ytringsfrihet er svært komplekst, og ungdommene viste bred forståelse og evne til refleksjon. De kom fort inn på svært ulike spor, noe som er forståelig ettersom temaet er omfattende. Flere av elevene begynte for eksempel tidlig å snakke om Sian-demonstrasjoner, hatefulle ytringer og grenser, noe jeg vil komme nærmere inn på senere.

5.1.1 Ytringsfrihet som rettighet

Chris knytter ytringsfriheten til menneskerettighetene og er den eneste informanten som nevner Grunnloven. Hen understreker også at fenomenet har en lang historie og er sammensatt: «Jaa, hvordan skal man sammenfatte 100 år med menneskerettighetshistorie [Ler].» Hen påpeker at dette ikke er noe hen har lært om på skolen, så det at hen er med i «Rettighetsorganisasjonen» kan tenkes å ha noe med denne koblingen å gjøre. Vi skal likevel se at flere informanter knytter ytringsfriheten til de tre begrunnelsene som trekkes frem i Grunnloven, nemlig demokratibevaring, sannhetssøken og fri meningsdannelse (Grunnloven, 1814, §100).

Av de andre informantene kobler også Ronja og Silje ytringsfriheten til menneskerettighetene, men dette på bakgrunn av undervisning de har hatt på skolen. Begge påpeker imidlertid at undervisningen på skolen i stor grad har vært teoretisk og handlet om FN og menneskerettighetene. Når jeg spør Ronja om undervisningen hun har hatt på skolen om ytringsfrihet sier hun, illustrerende for henne og Silje, at:

***Ronja:** Vi har snakket litt om ytringsfrihet i forbindelse med menneskerettigheter. Men ikke sånn veldig i dybden, mer sånn "Hva er menneskerettigheter? Dette er en av dem!" Uten at det har på en måte aldri helt blitt tatt opp som en veldig stor og viktig ting som man må diskutere. Vi har snakket litt om det i sånn samfunnsfag i VG1. Da snakket vi litt om ytringsfrihet, men ... Jeg føler aldri det er en ting jeg har gått veldig i dybden i. Og det er noe jeg har meninger om mer på grunn av aktivisme i «Rettighetsorganisasjonen» og at jeg har mye politisk engasjerte venner. Og mye på grunn av Sian-demonstrasjonene.*

Ronja og Silje påpeker også at ytringsfrihet henger sammen med andre rettigheter. Silje forteller for eksempel at religionsfrihet er tett knyttet til ytringsfriheten. Hun mener også at «uten

ytringsfrihet, så har vi ikke lenger beskyttelse av minoriteter». Ronja er samstemt med Silje og understreker at «uten ytringsfrihet så vil det også være veldig mange andre friheter du ikke har» og trekker frem politiske rettigheter som eksempler. Ronja og Silje viser her forståelse for at menneskerettighetene henger sammen og de mener at minoritetsvern er et viktig aspekt ved ytringsfriheten. Dette er interessant, ettersom ytringsfriheten også kan sees på som det motsatte, altså som en trussel overfor minoriteter. Silje kan ut ifra dette sitatet se ut til å forstå ytringsfriheten som en rettighet, men også en plikt til å beskytte de som kan få sin ytringsfrihet truet. Vi kan si at begge anser ytringsfriheten er en *positiv* rettighet; frihet fra undertrykkelse (Berlin, 1958). Dette kan tolkes som en pliktetisk (Sagdahl, 2021) tilnærming til ytringsfriheten, hvor den forutgående plikten i dette tilfellet er å beskytte minoriteter.

De tre andre ungdommene, Edvard, Olav og Maja, omtaler ikke ytringsfriheten eksplisitt som en menneskerett, men alle omtaler ytringsfriheten til en viss grad som en *negativ* frihet, altså frihet til å ytre seg, uten inngripen (Berlin, 1958), eksemplifisert ved sitater fra Edvard og Maja nedenfor. Å anse ytringsfrihet som en negativ frihet knyttes til en liberal tilnærming, hvor færrest mulig restriksjoner bør gjelde (Mill, 2010). Dette er også et perspektiv som står sterkt i Grunnloven (1814, §100), hvor fri meningsdannelse og sannhetssøken er sentrale mål. Både Edvard og Maja modererer imidlertid uttalelsen mot slutten og påpeker at friheten ikke er absolutt, og at beskyttelse av individer er viktig. Det kan derfor se ut til at de også anser ytringsfriheten som en positiv frihet og at friheten må balanseres opp mot andre hensyn, noe som gjenspeiler det *Status for ytringsfrihet* (Midtbøen, 2017) også fant i sin kartlegging. Ingen av informantene anser altså ytringsfriheten som et ufravikelig prinsipp:

Edvard: Ehm. Jeg tenker det det er at man skal få lov til å si hva man ønsker, uavhengig av at altså, uten å være redd for at det kan få konsekvenser da. Men det er den absolutte ytringsfriheten. Tenker jeg da.

Maja: Ehm. Jeg tror det ... Det handler jo om å kunne uttrykke seg uten konsekvenser som går utover hverdagslivet. [Ler] Tenker jeg. Men. Jeg tror ikke det nødvendigvis omfatter liksom, alt. Jeg tror det går grenser ...

5.1.2 Ytringsfrihet som forutsetning for demokrati og ferdighet

Flere av ungdommene omtaler ytringsfrihet som en demokratisk rettighet og som en viktig forutsetning for demokratiet, i tråd med det Kierulf et al. (2018) og Grunnloven fremhever. Illustrerende for dette, sier for eksempel Chris at «Jeg tror vi har ytringsfrihet for å bevare demokratiet vårt. Det tror jeg. Essensielt.» Silje mener også at «Det er jo først og fremst en

viktig demokratisk rettighet. At man skal være med å bidra, at alle samfunnsgrupper skal være representert og kunne bidra til å gjøre samfunnet bedre gjennom å komme med innspill.» Synet på borgeres rettighet og plikt til å bidra, sammenfaller med det deliberative demokratiidealet (Habermas, 1989), som vektlegger deltakelse som forutsetning for demokratiets legitimitet. Dette viser også at informantene ser på ytringsfriheten som noe de aktivt må bruke som medborgere for å skape et bedre samfunn og for å bevare eller videreutvikle demokratiet. Dette viser at de har en medborgerskapsforståelse som går utover den «politisk informerte» medborgeren (Sætra & Stray, 2019) i konkurransedemokratiet (Solhaug, 2021).

Felles for alle ungdommene er at de har praktiske erfaringer med ytringsfriheten fra organisasjonen de engasjerer seg i. De har med andre ord lært «gjennom» ytringsfrihet (Stray, 2012). Disse erfaringene ser ut til å ha hatt betydning for forståelsen deres på ytringsfrihet. Samtlige har deltatt på en form for demonstrasjon, blant annet klimademonstrasjon (Maja, Edvard, Silje), SIAN-motdemonstrasjon (Olav, Ronja) og Motstandsbevegelse-motdemonstrasjon (Chris), typiske eksempler på deltakelse i et deltakerdemokrati (Solhaug, 2021). Når jeg spør elevene om de har lært om ytringsfrihet på andre arenaer på skolen svarer samtlige at de har lært mye av venner og organisasjonslivet, her representert ved Silje og Maja:

***Silje:** Ja ... Kanskje lært mer om hvordan jeg tar den i bruk. Gjennom for eksempel «Naturvernorganisasjonen» da. Med at man har skoleringer i hvordan man skriver leserinnlegg, hvordan man deltar i debatt også videre.*

***Maja:** Det [deltakelse i «Solidaritetsorganisasjonen»] har vært veldig viktig for å gjøre meg trygg nok til å snakke.*

Silje vektlegger også at det ikke holder at man har rettigheter, men at de også må brukes gjennom aktiv deltakelse, for å opprettholde demokratiet: «Det er ikke bare noe som står på papiret [...] Du må også ha det motet til å snakke om dine meninger høyt.» Dette viser til en bred medborgerskapsforståelse, som handler om å faktisk bruke de rettighetene du har i praksis. Det kan, basert på disse uttalelsene, se ut til at skolen i stor grad handler om å lære om og for ytringsfriheten, i samsvar med Stray og Sætras (2019) politisk informerte medborgerskap, mens det i organisasjonen er mer fokus på å lære gjennom erfaring, mer i retning av den sosialt intelligente medborger. Dette sammenfaller i så fall med det Svagård og Ødegård (2018) finner om sammenheng mellom organisasjonserfaring og deltakelse. Maja, Silje, Edvard og Chris forteller imidlertid også om gode diskusjoner og praktiske lærdommer om ytringsfriheten i skolen, eksemplifisert ved Edvard:

Edvard: Det er en øvelse som heter "fire hjørner"[...] Ja, da hadde vi påstander som omhandlet ytringsfrihet, så skulle man flytte seg til hvert hjørne, så skulle man diskutere for sin mening da. Det ble ganske splitta egentlig, men det skapte egentlig bare en sunn debatt.

Både Chris, Olav, Ronja og Silje omtaler lærers rolle som viktig og at noen lærere åpner mer opp for diskusjoner enn andre. Det kan altså se ut til at skolen også er en viktig arena å lære gjennom ytringsfrihet. Flere synes også det er viktig at lærerne holder seg så nøytrale som mulig, men anerkjenner at det kan være vanskelig. Silje mener at «lærere skal på en måte være formidlere i mine øyne, altså ikke meningsbærere. Altså selvfølgelig så er lærere meningsbærere og det kommer frem. Dere er jo mennesker liksom» Chris fremhever spesielt lærers rolle som viktig da hen forteller om ubehagelige situasjoner på skolen hvor diskusjoner om kontroversielle temaer har gått «ut av kontroll». Hen mener likevel at det er viktig å ta opp slike tema i klasserommet: «For da har jeg plantet et lite frø i noen sin ganske firkantede verden, ikke sant. Og jeg hadde ikke kunnet gjøre det hvis vi ikke snakket om det.» Det er altså ikke slik at det kun er i organisasjonene de har fått erfaringer og lærdommer om ytringsfriheten. Det kommer imidlertid frem at det er de situasjonene hvor de har opplevd ytringsfriheten og demokratiet i praksis som har satt dypest spor og lagt føringer for forståelsen deres av ytringsfriheten og dens grenser.

Ronja trekker frem meningsmangfold som viktig og mener blant annet at målet med ytringsfriheten er «å ha en sunn samfunnsdebatt og at man skal ha muligheten til å ha forskjellige meninger». I likhet med Silje knytter Ronja ytringsfriheten til demokratisk utvikling av samfunnet: «Så bare det at fortiden er konservativ, fremtiden er progressiv ... Hvis du ikke har muligheten til å ytre hva du vil endre, så vil du aldri få den ... Liksom progress da». Flere mener at ytringsfrihet handler om å komme med innspill og øve innflytelse. Beskrivelsene ovenfor sammenfaller i stor grad med Habermas' deliberative forståelse av offentligheten, hvor en skal komme frem til de beste løsningene ved at alle involverte kan komme med innspill (Habermas, 1989, 1995). Silje påpeker imidlertid at det også er en makt å ha ytringsfrihet, og det kom senere i intervjuet frem at hun mente at denne ikke er jevnt fordelt. Når jeg spør henne om hun tenker det er noen som har mindre ytringsfrihet enn andre, svarer hun:

Silje Jeg tenker jo ofte at man kan ha ytringsfrihet, men hvis den ikke blir hørt, så er det ikke så mye nytte av den [...] Ja litt det med minoriteter da. Noen har veldig mye makt, og andre har ikke det. Så blir liksom ikke ytringsfriheten like effektiv eller liksom satt pris på da. Fordi at majoriteten har bestemt seg for noe.

Dette er i tråd med Mouffes (2013) kritikk av Habermas' deliberative demokratimodell, nemlig at offentligheten ikke er «herreløs», men at hegemoniske praksiser råder, og at dette gjør at noen i praksis har mer ytringsfrihet enn andre. Jentene reflekterer alle over hvordan maktrelasjoner påvirker ytringsfriheten. Maja sier for eksempel at: «Det er noen grupper på en måte, som kanskje er mindre akseptert enn andre. Eller som har det vanskeligere i den offentlige debatten enn andre, fordi de blir diskriminert eller at folk har fordommer mot de da.» Flere viser her igjen en forståelse av at ytringsfriheten er kompleks og at noen i praksis kan oppleve å ha mindre ytringsfrihet enn andre. Vi skal i delkapittel 5.3 se at dette er maktforhold jentene også opplever på personlig plan.

5.1.3 Ytringsfrihet som personlig frihet og identitet

På et personlig plan er ytringsfriheten svært viktig for alle ungdommene, fordi uten den kunne de ikke levd ut engasjementet sitt. Når jeg spør hva det betyr for dem personlig at de har ytringsfrihet svarer samtlige at det betyr mye for å få utløp for engasjementet sitt. Det omtales av mange som «noe som må ut». Representativt for flere, svarer for eksempel Silje:

Silje: Jeg har jo på en måte kunnet brukt den for å liksom bare kunne lette på ting. Og å få ut et engasjement, og føle meg nyttig. [...] Fordi at hvis jeg har et engasjement eller drivkraft for noe, så har ytringsfriheten gjort at jeg har klart å få utløp for det. Jeg tror uten den, så hadde jeg gått litt på veggene [Ler].

Her knytter Silje ytringsfriheten til eget liv og reflekterer over hvordan den er en forutsetning for eget engasjement og frihet. Personlig autonomi og fri meningsdannelse er, som tidligere nevnt, også begrunnelser for ytringsfriheten som trekkes frem i Grunnloven og den liberale forståelsen av ytringsfrihet. Maja knytter også ytringsfriheten til å «være seg selv». Når jeg spør henne hva som er hensikten med ytringsfriheten og hvorfor den er viktig, svarer hun:

Maja: Jeg tror den er viktig for at enkeltpersoner skal kunne kjenne seg trygg i landet sitt. For hvis man føler seg utrygg da, og på en måte passer veldig på at man mener det som er greit å mene ... Jeg tror det er ganske viktig for de alle fleste, at man har en sånn ... Grunnleggende rett til å være seg selv. Og få leve ut det man mener er riktig. Og hvis man ikke får lov til det, så kan det fort bli at man ... Det føles trangt. Så hensikten vil nok være å gjøre det tryggere for enkeltpersoner, men også for samfunnet.

Maja vektlegger at ytringsfriheten er viktig for å skape trygghet for alle enkeltpersoner, men at det samtidig skal være rom for uvanlige meninger. Det kan virke som Maja mener at den personlige friheten må balanseres. Dermed lener Maja seg kanskje mest mot «balance of

harms»-argumentet og ytringsfriheten som en positiv rettighet. Olav er også opptatt av trygghet og at ytringsfrihet sikrer frihet for *alle*. Når jeg spør han hvorfor frihet er et mål i seg selv svarer han:

Olav: Jeg tror på grunn av det å få til mest mulig livsutfoldelse for flest mulig folk [...] Jeg tror ytringsfrihetens hensikt er å ivareta demokratiet egentlig ... Og at den skal beskytte alles rett til å ytre, samtidig som den beskytter alles rett til å ikke å få sin egen ytringsfrihet krenket.

Det kommer frem her at ungdommene ikke har en ubegrenset liberal tilnærming til ytringsfriheten. Uten oppfordring fra meg gikk samtlige informanter inn på hvordan ytringsfriheten også har grenser. Maja sier for eksempel at «Jeg mener det bør gå en grense. Et sted. For å liksom beskytte noen» Olav reflekterer tidlig i intervjuet over det han mener er et misforhold mellom vanlig frihet og ytringsfrihet: «Jeg kan for eksempel ikke gå og banke opp han der», sier han, og sikter til at det da er rart at enkelte mener at ytringsfriheten skal være total. Hvorfor skal den ene friheten ha grenser, mens den andre ikke skal ha det? Olav mener at ytringsfriheten kan skade. Ord kan skade, som talehandlingsteorien påpeker (Austin, 1975), og derfor bør den begrenses – for å beskytte alles frihet: «Det som stopper *enkeltindividets* frihet, er der for å bevare friheten til *alle* enkeltindivider [Olavs vektlegging]». Det er stor enighet blant informantene om at ytringsfriheten må balanseres opp mot andre hensyn, noe som sammenfaller med de juridiske grensene for ytringsfriheten i Straffeloven. Etisk er det også i tråd med Waldrons «balance of harms» (2012) og Bangstad og Vetlesens «ytringsansvar» (2011). Dette vil jeg komme nærmere inn på i delkapitlet som omhandler grenser. Edvard skiller seg imidlertid noe fra de andre elevene og er svært opptatt av en «sunn og åpen debatt» og nevner dette tretten ganger i løpet av intervjuet. Han er den eneste av informantene som snakker om sannhetssøken som et viktig mål med ytringsfriheten:

Edvard: Fordi med en åpen debatt så kan man kartlegge hva som er sant og hva som ikke er sant. Til en mye større grad enn når man ikke snakker med hverandre [Ler]

Guro: Ja, ikke sant. Så du tenker at i en ... Hvis jeg forstår deg rett da, at i en åpen debatt, så vil det på en måte være sannheten som vinner frem til slutt?

Edvard: Ja. Forhåpentligvis da.

Edvard er også den eneste som eksplisitt forteller om at han ofte ombestemmer seg underveis i diskusjoner, noe som trekkes frem som sentralt i Habermas' deliberasjonsmodell (Habermas, 1995). Edvard er også den av ungdommene som har den mest liberale tilnærmingen til ytringsfrihet. Dette vil jeg komme tilbake til i senere delkapitler.

5.2 Ytringsfrihetens grenser

I dette delkapitlet vil jeg ta for meg det andre forskningsspørsmålet: *Hvordan trekker elevene grenser for ytringsfriheten?* At elevene trekker grenser, kom allerede frem i første delkapittel. Jeg ønsker her å belyse hva ungdommene anser som akseptable ytringer i det offentlige rom og hvilke krav de stiller til disse, illustrert gjennom Sian- og karikatur-debatten. Elevenes selvopplevde grenser knyttet til ytringsfriheten har jeg valgt å plassere i siste delkapittel, ettersom dette i stor grad knyttes til hvorfor de velger å bruke stemmene sine.

Chris, Silje, Maja og Ronja forteller at de har fått et mer tolerant syn på uenighet og hvilke ytringer de aksepterer, altså at de nå i større grad enn før anerkjenner andres rett til å mene noe annet enn dem selv (Sagdahl, 2021). Maja sier illustrerende for dette at hun tidligere tenkte at enkelte meningsmotstandere var «rett og slett litt dumme [Ler] kanskje». Da hen var yngre, mente Chris at det å kritisere religion burde være ulovlig, fordi «jo færre folk man såret med ord jo bedre», men at hen i dag ser at «noen ting må prelle av for fellesskapets beste». Silje forteller at hun stadig jobber med å ikke bli «krenket på andres vegne», men at det er vanskelig fordi hun kjenner på en «motstand» inni seg. Det kan dermed se ut til at flere av elevene har gått fra et strengt og illiberal skadeperspektiv, også kalt «krenkelsesfundamentalisme» (Syse et al., 2018, s. 87), til en anerkjennelse av at uenighet og kritikk også er viktige demokratiske forutsetninger. Slik de beskriver tidligere oppfatninger, kan det se ut som at de i større grad kunne passet inn i de beskrivelsene som kommer frem i Skolevalgundersøkelsen (2019) og Ytringsfrihetsbarometeret (2013) da de var yngre. Gjennom Mouffes (2013) begreper kan en også si at de forsøker å bevege seg fra å se meningsmotstandere som «antagonister» til å forsøke å se på de som legitime meningsmotstandere, «agonister». Vi skal imidlertid se at elevene trekker grenser for hva som kan og bør tolereres.

5.2.1 «Balance of harms» som sentralt perspektiv

Ungdommene er alle aktive og engasjerte i organisasjonspolitikk, og det er dermed forståelig at de føler på en «motstand» overfor det de er uenige i. Hvis de ikke hadde følt dette, ville de antageligvis ikke vært aktive medborgere i «deltakerdemokratiet», gjennom for eksempel demonstrasjoner. Olav forteller at han kan ha respekt for noens rett til å ha en mening, men at han ikke nødvendigvis respekterer meningen. Han legger imidlertid til at respekten rekker frem til et visst punkt: «Ja, jeg vil kjempe for at du skal ha din mening, selv om jeg er uenig. Men jeg vil også kjempe for at din mening ikke skal drepe alle disse folkene sine meninger.»

Samtlige elever er faktisk samstemt med Olav når det gjelder ytringsfrihetens grenser, illustrert gjennom Ronja og Silje:

***Ronja:** Jeg vil si at jeg er tolerant for en del, ikke nødvendigvis alt. For eksempel ville jeg ikke vært så tolerant overfor intoleranse [...] Om andre ikke tolererer noens eksistens, så vil ikke jeg tolerere at de ikke tolereres deres eksistens.*

***Silje:** Noens ytringsfrihet kan jo begrense andres og ytrings ... Jeg føler man kan misbruke det da. At det kanskje kunne vært, eller sånn i hodet mitt så har jeg tenkt sånn, kanskje det kunne vært en betingelse at du kan ytre deg, men du skal ikke liksom i dine ytringer begrense noen andre fra å ytre seg.*

Ronja og Olav knytter sin toleranses grense til Sian-demonstrasjonene og forteller at det at Sian ikke tolererer muslimeres eksistens i Norge, gjør at de ikke tolereres Sian. Ronja påpeker imidlertid at hun ikke hater medlemmene i Sian, men at hun er sterkt uenig i det de står for, i tråd med Mouffes ideal om å anse meningsmotstandere som «agonister». Chris på sin side, trekker på egne erfaringer når hen reflekterer over ytringsfrihetens grenser. Hen forteller om en motdemonstrasjon hen deltok mot da «Den nordiske motstandsbevegelsen» aksjonerte mot det de kalte «homolobbyen»:

***Chris:** Jeg ble rett og slett rørt. Fordi plutselig så strømmet folk til. Og det var eldre og folk fra forskjellige etnisiteter og det var mange som ... Vi ble plutselig veldig mange, dette var før korona. Så plutselig så kjente jeg bare at ... «Wow. Denne byen har ryggen min liksom. Denne byen passer på meg. Denne byen har ikke tenkt å la disse folkene bølge med meg.» Og for noen som på en måte har blitt utsatt for mye da, på grunn av den jeg er, så var det bare fantastisk å kjenne at vi sto der sammen og kjempet mot fordommer.*

Elevenes grense for hva de anser som akseptable ytringer går altså idet én persons frihet går på bekostning av en annens, i tråd med «balance of harms»-argumentet. Ytringsfriheten forstås, som diskutert i kapittel en, som en rettighet man har, men viktigere for elevene er at denne rettigheten og friheten medfører plikter og et moralsk ansvar overfor andre mennesker. Chris' uttalelse spesielt kan knyttes til Waldrons verdighetsbegrep (2012). Det at mange mennesker strømmet til, blir av Chris oppfattet som en måte «byen passet på» og forsvarte hen og andre i et øyeblikk hvor hens verdighet ble forsøkt tatt fra hen. Hvordan de rundt deg reagerer på hets, er ifølge Butler (Hagen, 2015) avgjørende for å unngå at en trekker seg tilbake. Denne opplevelsen kan derfor også bidra til å forklare hvorfor Chris heldigvis fortsatt velger å ytre seg og å delta i demokratiet.

Edvard mener, i likhet med de andre, at ytringsfriheten må balanseres opp mot andre hensyn. Synet hans skiller seg imidlertid som tidligere nevnt fra de andre med å være noe mer liberalt.

Han mener at man «ikke skal krenke andre», men at det samtidig må være stort rom for alle slags meninger. Blant elevene mener Olav, Ronja og Chris at Sian ikke burde få lov til å demonstrere, Maja og Silje er usikre, mens Edvard mener at de burde få lov:

***Edvard:** Altså, eller selvfølgelig, det kan jo vekke mye følelser, selvfølgelig. Det er jo kontroversielt. Men likevel så tror jeg det er viktig for et samfunn å lære seg å tåle kontroversielle meninger. Og også forstå dem, på en måte.*

Elevenes meninger sammenfaller i noen grad med funnene fra ytringsfrihetsbarometeret (2013) hvor 69% av unge mellom 15-29 var helt eller delvis uenig i at «personer med fordommer mot ulike raser eller etniske grupper bør få lov til å holde offentlige møter/demonstrasjoner». Edvard mener at det vil føre til mer avstand og mindre forståelse mellom folk dersom Sian ikke hadde fått lov å demonstrere i offentlig rom. Edvard er i likhet med flere av de andre opptatt av effekten av ekkokamre og at kontroversielle meninger bør luftes. Når jeg spør han om mulige konsekvenser av begrenset ytringsfrihet, svarer han:

***Edvard:** Hvis man bare holder seg til den ene lille gruppen og ikke ønsker eller tør å snakke om det med noen andre enn en sånn liten gruppe, så kan jo det få konsekvenser som Andres Behring Breivik da, som kun snakket på nettet med et fåtall av mennesker på et forum, som alle har samme mening, ikke sant [...] Så blir man blind til at det kanskje finnes andre svar.*

Edvard mener at hatefulle ytringer uansett vil komme ut på en eller annen måte, og det kan dermed se ut til at Edvard stiller seg bak «trykk-koker-teorien». Dette er han ikke alene om i utvalget, selv om de andre ser ut til å trekke strengere grenser for hvilke ytringer de tolererer. Edvard mener også at ytterliggående ytringer er med på å styrke vår demokratiske beredskap, at det gir oss øving i å argumentere imot det vi er uenig i. Dette er en sentralt premiss i liberale ytringsfrihetsargumenter; at hatefulle ytringer best imøtegås med motargumenter, ikke juridiske forbud (Dworkin, 2006; Mill, 2010; Svendsen, 2012). Dworkin (2006) argumenterer i tråd med dette for at det kun er gjennom slik åpen samtale at beslutningene vil ha legitimitet i befolkningen.

Chris og Maja er delvis inne på samme tankegang om trykk-koker-teorien. Maja reflekterer illustrerende for de to over hva som kan skje dersom ytringsfriheten blir for smal:

***Maja:** Så kan det føre til at man får enda mer lukkede forum. Og da kan det liksom bygge mer og mer sånn frustrasjon og kanskje etter hvert også ekstremisme [...] Og da tror jeg at hvis de blir mange nok, de som ikke føler at de har en stemme ... Så kan det føre til at de blir mer radikalisert og bruker andre metoder da, for å få frem det de mener.*

Olav, Silje og Ronja, på den andre siden, vektlegger hvordan det å normalisere hatefulle ytringer kan påvirke samfunnet, her illustrert ved Olav:

Olav: Det er viktig å tenke over hvordan språket påvirker samfunnet vårt mye sterkere enn det vi faktisk tror. Den bruken av språket og de vanene som oppbygges i språket ender jo med å forsterke de assosiasjonene man har til hvordan verden er [...] Tenk hvis Sian sine holdninger vokser til å bli sosiale allmennkjente tanker da ...

Olav reflekterer rundt det at språk bidrar til å skape og videreføre holdninger og normer, og at dette danner et bilde av at enkelte grupper har visse egenskaper. Dette sammenfaller med hvordan Waldron (2012) beskriver at hatefulle ytringer både påvirker den som mottar hat, men at det også påvirker de som er vitne til hatytringer og samfunnet som helhet. Det er videre i tråd med muskelmetaforen (Brekke, 2012; Iversen, 2014), som kan kobles til Austins (1975) talehandlingsteori. Tale og handling kan ifølge dette perspektivet ikke skilles totalt, ettersom det å tale i seg selv er en handling. Når hatefullt språk og oppførsel tolereres, vil en mulig konsekvens være at dette i økende grad normaliseres i samfunnet. Det er tydelig at flere mener at man bør forstå og lytte til de som har ytterliggående meninger, men tilsynelatende er hensynet til hvilke konsekvenser ytringene har mer tungtveiende for flere.

Flere poengterer nemlig at det er ytringers effekt som avgjør om det er noe de kan tolerere eller ikke. Dette legges til grunn som årsak både til hvordan flere trekker grenser for andres ytringer og hvorvidt de velger å ytre seg selv. Når jeg spør Silje om hun tenker ytringsfrihet er noe utelukkende positivt, svarer hun:

Silje: Neei, jeg tror egentlig ingenting er utelukkende positivt, på en måte. [...] Det er jo noen ytringer skaper veldig splittelse. [...] Og jeg tenker at det ikke bidrar til noe positivt til en debatt da. At det egentlig bare gjør at man finner ut at man er lenger fra hverandre. At man aldri liksom nærmer seg hverandre igjen ...

Flere av elevene har en delvis konsekvensialistisk argumentasjon, men de mener at konsekvensene ved å ytre eller ikke ytre kontroversielle meninger er forskjellige. Olav, Ronja og Siljes fokus er på hvordan ytringer har konsekvenser for samfunnet og for de som mottar dem. Edvard, Maja og Chris' fokus er på den andre siden på hvordan en begrenset ytringsfrihet påvirker de som da får sin frihet redusert. De argumenterer altså henholdsvis i tråd med muskelmetaforen og trykk-koker-teorien (Iversen, 2014).

5.2.2 Karikaturer i klasserommet

I tillegg til å samtale om Sian, stilte jeg i samtlige intervjuer ungdommene ulike spørsmål om karikaturstriden. Jeg var spesielt interessert i å høre tankene deres knyttet til debatten om

karikaturer i klasserommet som oppsto i kjølvannet av drapet på Samuel Paty. Den offentlige debatten har vært preget av bekymrede voksne og lærere som ikke lenger tør å vise Muhammed-karikaturer. Gjennomgående for elevene er at de mener at hvorvidt man bør vise karikaturer i klasserommet er situasjonsavhengig, og at de som elever bør involveres i samtalen. Ronja sier for eksempel: «Det må på en måte være mer en diskusjon per klasse. Du kan ikke sette en standard også skal alle følge den.» Dette er i samsvar med hva overordnet læreplan sier om elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.15), men det kan virke som at dette ikke i stor nok grad skjer i klasserommene til disse elevene. Ungdommene ser ikke på spørsmålet som en prinsippsak, men det er både pliktetiske og konsekvensetiske argumentasjoner som går igjen. Plikten lærer har for å få alle elever til å føle seg inkludert, samt konsekvensene det kan få dersom noen føler seg utrygg i klasserommet, er perspektiver som kommer frem.

Ronja mener at vi skal kunne snakke om temaet, men at «Det å bare vise den ute noe mer, blir på en måte bare for å provosere og bare gjøre det fordi du kan.» Hun påpeker at det koster veldig lite å ikke vise karikaturene, men at det kan koste noen i klassen veldig mye å måtte se det, uten å ha noe de skulle ha sagt. Ronja argumenterer her imot et rettighetsfokusert syn hvor «målet helliger midlene», hvor målet er full ytringsfrihet, mens middelet vil være at enkelte elever kan føle seg utrygge i eget klasserom. Edvard er enig med Ronja i at lærere ikke bør vise karikaturene av prinsippensyn: «Skal man gjøre det bare for å ... Bare fordi man burde ha muligheten til å gjøre det, eller skal man ... Altså, det er rart at det er den eneste grunnen til at man gjør det.» Både Ronja og Edvard understreker at de ikke tror at lærere bevisst ønsker å krenke noen. Dette er flere av elevene enige i. Chris sier for eksempel at: «Jeg tror ikke det var målet til han læreren [Samuel Paty] å krenke noen.» En del av dialogen med Chris er beskrivende for hva disse ungdommene ønsker:

Guro: Tenker du at lærere bør vise Muhammed-karikaturer i klasserommet?

Chris: Jeg ser ikke helt poenget med det. Hva er liksom poenget med det?

Guro: Nei, altså i eksemplet med Samuel Paty, så har han vist de karikaturene i forbindelse med å undervise om ytringsfrihet da. For å diskutere grensene for ytringsfriheten og spenningene mellom ...

Chris: Da tror jeg det kan være nødvendig ja. Samtidig så er det jo litt ... [Lang pause]. Det er spennig, det er det. Men samtidig så tenker jo jeg igjen at dette er sånne ting som man burde ta opp i klasserommet da. For å starte en samtale [...] Men det er ikke noe godt å komme til skolen og tenke at her er jeg for å lære, også plutselig så blir du utfordret på noe så nært som din egen identitet. Det er ubehagelig, og det ubehaget er det ikke sikkert at noen elever burde utsettes for da. Det oppleves jo som massivt krenkende. Så ... Hvorfor krenke bare for å krenke?

Chris ønsker her å vite hvorfor en eventuelt skal vise karikaturene i klasserommet. Når jeg forklarer det, tenker hen at det kan være «nødvendig» og at det er viktig å diskutere slike tema i klasserommet. På den andre siden understreker hen også at en ikke bør vise de «bare for å gjøre det». Uttalelsene viser til et ønske om å bli tatt på alvor som medborgere her og nå. Dette er gjennomgående for alle elevene. De er ikke interesserte i å kun være passive «informerte medborgere» (Sætra & Stray, 2019), men ønsker å medvirke i egen undervisning. Edvard påpeker at en lærer bør «spørre i forveien» og at elever trenger en «grunnleggende opplæring i hvorfor man gjør det». Dette tenker Edvard kan redusere risikoen for at noen blir krenket eller misforstår hensikten ved å vise karikaturer. Edvard kan altså godta en lærers pliktetiske grunn til å vise karikaturene, men motivet må være tydeliggjort. I Edwards tilfelle er en akseptert hensikt å skape en «sunn debatt», hvor en kan gjøre seg opp sin egen mening basert på all tilgjengelig informasjon, i tråd med Habermas' deliberasjonsideal (Habermas, 1995). Silje, Maja og Olav kommer alle med lignende refleksjoner om kontekst og medbestemmelse. Illustrerende for dette sier Maja for eksempel:

Maja: Jeg hadde nok syntes det ikke var så greit hvis han bare hadde tatt de frem uten forvarsel og vist den veldig fæle karikaturen med en gang. Men ... Jeg tror det for min del hadde det vært helt greit å vise det i klassen. Men da må det være i en sånn kontekst at vi kan snakke om tematikken og at de gjerne gir beskjed i forveien hvis det er noen som synes det er kjipt å se på.

Gjennomgående er altså at elevene ikke kategorisk sier nei til å vise karikaturer i klasserommet. Problematikken dreier seg i stor grad om at de ikke ønsker at tegningene skal vises ut ifra rene prinsipp-hensyn og at de som elever ønsker å bli lyttet til. Det er plikten læreren har overfor elevenes ve og vel, ikke plikten overfor ytringsfriheten, som veier tyngst. Hensikten og motivet må være godt, og konsekvensene må tas hensyn til. Representativt for flere sier for eksempel Chris at: «Man bør ... Starte med å introdusere temaet for klassen før selve timen. Ikke liksom idet timen starter, men en uke før. For man vet aldri hva folk bærer på».

Det kan se ut til at holdningene til utvalget kommer av en sterk empati for at alle skal føle seg inkludert. I Ytringsfrihetsbarometeret (2013) og Skolevalgundersøkelsen (2019) kan det også tenkes at empati er en medvirkende faktor til det tilsynelatende restriktive synet mange ungdommer har på ytringsfrihet, illustrert blant annet gjennom at 51,6% av utvalget i Skolevalgundersøkelsen svarte at de var helt eller nokså enige i at «ytringer som håner religion bør være straffbart». Empati kan i lys av dette sies å være et tveegget sverd ettersom det kan bidra til å skape et inkluderende ytringsklima, mens på den andre siden kan det føre til illiberale tendenser, hvor man for eksempel ut ifra hensyn til følelser ønsker å straffe ytringer som håner

religion. Ungdommene denne studien baseres på, understreker imidlertid at religionskritikk er ønsket velkommen, men når ytringene blir personlige, hatefulle og usaklige, tolereres de ikke. Ingen av elevene nevner noe om at de ønsker juridisk strengere grenser, men flere tar til orde for at de som ytrer seg etisk og moralsk sett bør ta ansvar.

5.3 Hvorfor velge å ytre seg?

I dette delkapitlet tar jeg for meg det siste forskningsspørsmålet: *Hvorfor velger disse elevene å bruke stemmen sin?* Her er jeg interessert i å belyse egenskaper ved ungdommene selv, og hvilke forhold som ligger til rette for at de faktisk velger å bruke ytringsfriheten sin. Gjennomgående er at flere føler på et ansvar overfor andre og fremviser nysgjerrighet, empati og evne til å se ting fra andres perspektiv. Uenighet blir i stor grad ansett som noe positivt og de er alle del av ulike fellesskap hvor de opplever støtte og trygghet. I situasjoner hvor ytringsfriheten deres kan være under press ser det ut til at flere anvender ulike strategier for å likevel fortsette å delta i demokratiet. Samtlige av ungdommene ønsker å bli tatt på alvor som myndiggjorte medborgere her og nå, og ytringsfriheten er et viktig aspekt ved det å føle seg anerkjent.

5.3.1 Ytringsansvar som årsak

Ifølge Bangstad og Vetlesen (2011), viser ytringsansvar til det ansvaret en som ytrer har overfor mottakere. Et interessant funn i intervjudataene er imidlertid at ansvar i forbindelse med ytringer også forstås som noe annet av flere av informantene. Ronja trekker spesielt frem ansvaret hun føler for å belyse flere sider av en debatt:

Ronja: Jeg tenker at hvis du skal ta en debatt mot noen som allerede har en sterk annen mening, så er det ikke alltid at du har sjans til å overbevise dem, så må det være hvis du gjør det foran andre, for å vise at: "Åå, denne meningen som jeg er veldig uenig i, er ikke normen". [...] Så det er ofte jeg tar en debatt fordi jeg vil at ... De andre i klasserommet skal se at ikke alle mener den tingen som den ene personen mener.

Ronja forteller spesielt om at hun følte på dette ansvaret overfor de muslimske elevene i klassen da de diskuterte karikaturer. Denne forståelsen for «ytringsansvar», altså å stå opp for andre og belyse flere sider av en diskusjon, deles også av Silje og Maja. Dette resonnerer med en pliktetisk begrunnelse for ytringsfriheten, her da en plikt overfor minoriteter.

Edvard snakker ikke eksplisitt om det ansvaret han har, men forteller om lignende adferd. Som nevnt ovenfor sier han ofte ting han selv ikke mener for å skape debatt. Han utfyller: «Altså den

påstanden er ikke nødvendigvis noe jeg mener, men det er en påstand *noen* [Edwards vektlegging] mener. Og derfor ønsker jeg å putte meg selv inn i den situasjonen og se om jeg kan få det til å gi mening da.» Edvard føler kanskje ikke her på en plikt overfor de stemmene som ikke blir hørt, men en plikt til å belyse ulike sider av en sak, for å få til «en sunn debatt». Dette gjør han gjennom perspektivtaking (Gehlbach, 2017). Chris kjenner også på en pliktfølelse knyttet til det å ytre seg. Hen forteller at hen blir utfordret på meningene sine hver dag og når jeg spør hvordan dette oppleves, svarer hen:

Chris: Jeg opplever at det blir litt mye. Litt for mye. Men samtidig så er det litt sånn ... Jeg føler meg litt pliktet til det.

Guro: Hvorfor det?

Chris: Nei, fordi jeg driver med det jeg driver med, ikke sant ... Jeg utfordrer jo normer hele tiden.

Det ser altså ut til at Chris også føler et ansvar for å ytre seg og bruke stemmen sin, i kraft av den hen er. Dette er også i tråd med pliktetikken, som understreker at det er de etiske prinsippene bak som avgjør om en handling er moralsk riktig. Chris kan se ut til å anse seg selv som en representant for en gruppe, som hen ønsker å stå opp for. Senere i intervjuet beskriver hen også hvordan hen føler på et ansvar overfor de yngre leserne hen har på sin sosiale-medier-plattform og at hen ofte stenger kommentarfeltet av hensyn til disse: «Jeg har mange 13- og 14-åringer på min bruker som ikke bør bli utsatt for visse ord og visse begreper ... De er jo barn, ikke sant.» Ronja, Silje og Chris føler altså alle på et ansvar og en plikt overfor andre til å bruke stemmen sin til å stå opp for andre og det de mener. Edvard føler også på en plikt og et ansvar, men dette er overfor den «sunne debatten» og meningsmangfoldet.

5.3.2 Egne erfaringer som årsak

Under intervjuene var jeg interessert i hvorvidt ungdommene selv følte noen begrensninger knyttet til egen ytringsfrihet. Et interessant funn her var et tilsynelatende kjønnskille. De to guttene, Olav og Edvard, føler i liten grad at egen ytringsfrihet er begrenset. Når jeg spør Edvard om han kan tenke seg en situasjon hvor han er uenig i noe, men lar være å si noe, svarer han:

Edvard: Vanligvis, så er jeg ganske direkte på ting. Jeg ser ikke helt, altså, jeg synes det er veldig teit å ikke kunne si hva man mener. Eller ha en mening og ikke tørre å si det, fordi, jeg ser ikke helt hvorfor man ikke skal gjøre det. Så jeg har aldri egentlig hatt problemer med å si hva jeg mener.

På samme spørsmål svarer Olav at det nok har skjedd, men at han synes det er vanskelig å komme med eksempler. Han forteller at han synes det er «morsomt å være i opposisjon», at han

ofte bare «slenger ut» noe og at han «pleier å si ifra» dersom han har en mening om noe. Edvard forteller at: «Jeg liker egentlig å komme med noe, ikke nødvendigvis fordi jeg mener det. For å skape en debatt.» Olav forteller imidlertid at de fleste vennene hans «er av innvandrerbakgrunn» og at flere av disse opplever utenforskap og mistenksomhet fra majoritetssamfunnet. Dette kan forklare at Olav tross for å ikke ha opplevd begrensninger selv, har et noe mer restriktivt syn på ytringsfriheten enn det Edvard har, som går på det han selv omtaler som en «ikke så mangfoldig skole». Edvard er som tidligere nevnt den eneste som trekker fram sannhetssøken når han begrunner ytringsfriheten. Han forteller også at han ofte forandrer mening, noe de andre i utvalget ikke opplever ofte, inkludert Olav. Fri meningsdannelse og uenighet er noe flere trekker frem som ideal, men det kan se ut til at Edvard er den som i størst grad opplever dette i praksis. Edvard har imidlertid aldri opplevd negative konsekvenser knyttet til det å ytre seg, så dette har nok bidratt til at han opplever å kunne ytre seg så fritt som han gjør.

Ronja, Silje og Maja forteller alle om ulike måter de opplever at sin ytringsfrihet begrenses overfor voksne og maktpersoner. Når jeg spør om de noen gang har følt på at ytringsfriheten deres har vært begrenset, svarer Silje illustrerende:

Silje: Sånn typiske sperringer er jo hvis man møter en autoritær person, autoritetsperson. En lærer, slektning eller en eller annen som på en måte har mer å si, mer erfaring, mer kunnskap enn deg selv, også tenker man at man ikke har like stor rett til å ta plass da.

Maja forteller om å fysisk bli satt på sidelinja da hun deltok i en debatt sammen med andre ungdommer og voksne politikere:

Maja: Jeg var med i en debatt for noen år siden [...] Og i en vanlig debatt, så står man og «facer» hverandre på de forskjellige bordene. Men akkurat den dagen, så sto politikerne ved hvert sitt bord, også ble vi [ungdommene] satt liksom på noen benker ved veggen [...] Så bare det oppsettet var litt sånn ... Føltes litt nedverdige. At vi ble sett litt ned på og ikke var på samme nivå som de andre. Da kan man kjenne på at man ikke har like stor rett til å ta plass eller ytre seg som andre

Disse utsagnene kan være med på å forklare hvorfor disse jentene i større grad enn Edvard mener at ytringsfriheten må balanseres opp mot andre hensyn. De har i større grad følt på begrensninger overfor autoritetspersoner. Det er sammenfaller med kritikken Mouffe (2013) retter mot Habermas' deliberasjonsideal (Biesta, 2011). Maja, Ronja og Silje opplever ikke at samtalen er «herreløs», men at noen har mer makt grunnet alder, kunnskap og erfaring og at de derfor kan kjenne på at de ikke har like muligheter til å ytre seg og bli lyttet til. Ronja snakker

om at enkelte har mer «etos» i kraft av alder og kunnskap, noe som kan knyttes til de «hegemoniske praksisene» Mouffe beskriver (Mouffe, 2013). Vi skal imidlertid se at jentenes strategier for å bli tatt på alvor strekker seg etter Habermas' deliberasjonsidealer.

Silje, Maja og Chris har alle opplevd hets når de har ytret seg på nett. Ronja trekker ikke frem egne erfaringer, men forteller om venner som har opplevd det, og hvilke tanker hun og vennene hennes har rundt dette. Olav og Edvard forteller ikke om selvopplevd hets i intervjuene. Silje forteller:

***Silje:** Jeg skrev et leserinnlegg for ikke så lenge siden. Også hadde jeg ikke tenkt på i det hele tatt at det var et kommentarfelt. Jeg var veldig naiv da jeg gikk inn i det. Også plutselig så rant det inn liksom. Og mye av det var fullstendig usaklig og gikk på liksom irrelevante faktorer da, som hvem jeg er eller sånn, politisk orientering og kjønn da ... Jeg føler at når man blir svart med det, så dreper det debatten veldig fort.*

Silje forteller videre at det opplevdes som vondt, sårende og at hun ikke forsto motivet bak de som kom med disse kommentarene. Maja forteller om en lignende opplevelse:

***Maja:** Jeg har vært ganske åpen i medier av og til. Også har det hendt da at jeg har fått kjipe kommentarer og sånne ting. Også lurer jeg på om det egentlig er lov å skrive sånne ting til unge folk på nettet, som kan være ganske fæle ting. Så det å ytre seg i offentligheten ... Det er noe jeg har lært på den harde måten.*

Chris forteller om det å være mottaker av hets på nett: «Det er veldig lett å mislike en som meg, for jeg er veldig normbrytende [...] Det er en type hat som ... Er veldig eksplosiv». Ronja forteller på sin side om en venninne som ble omtalt i en egen artikkel på en hatefull nettside: «Det var bare personangrep etter personangrep der det gikk bare på hvordan hun så ut og at hun var ung liksom».

Halvparten av utvalget har altså opplevd sjikane, hets eller hatefulle ytringer på nett. Dette er noe mer enn det Medietilsynet (2021) finner. I deres ferske undersøkelse kommer det frem at 20% av unge i alderen 16-24 har opplevd netthets. Hets, sjikane og frykten for dette er noen av de viktigste årsakene til at mange unge vegrer seg for å bruke stemmen sin i offentligheten (Ødegård & Svagård, 2018; Ungdommens ytringsfrihetsråd, 2021; Medietilsynet, 2021). Å motta hets og trusler kan ifølge Butler (Hagen, 2015) føre til ytringsskader og hvordan mottaker og de rundt reagerer er avgjørende for utfallet. Videre vil jeg derfor belyse de ulike omstendighetene og strategiene ungdommene ser ut til å anvende for å likevel bruke stemmen sin. På grunn av plassmangel kan jeg ikke gå inn på alle strategiene, men jeg vil trekke frem

noen, spesielt interessante. Disse strategiene og omstendighetene er i stor grad svar på spørsmålet om hva det er som gjør at disse ungdommene velger å bruke stemmen sin.

5.3.3 Trygge fellesskap som forutsetning

Samtlige elever forteller om arenaer eller sosiale fellesskap hvor de føler seg trygge til å være uenige og til å diskutere, det flere har kalt «safe space» og Iversen kaller «uenighetsfellesskap» (Iversen, 2014). Øvelse i disse fellesskapene ser ut til å ha gjort flere av elevene tryggere til å ytre seg, også på andre arenaer. Hvilken arena og hvilke sosiale fellesskap som oppleves som trygge varierer fra å være klasserommet, hjemme hos foreldrene, med venner eller i organisasjonen de er medlem i. Felles er likevel at alle har minst en arena hvor de opplever denne tryggheten. Ronja forteller for eksempel at hun har diskutert mye med foreldrene sine, som hun ofte er veldig uenig med:

***Ronja:** Det å kunne på en måte øve på å snakke med noen man er sterkt uenig med, sammen med noen man samtidig er trygge på er jo en veldig positiv ting. Det at jeg kan diskutere med foreldrene mine, som jeg er trygg på, om ting der vi er veldig sterkt uenig, gjør det jo mye lettere for meg senere å ta en lignende diskusjon med noen jeg for eksempel ikke ville vært veldig komfortabel med.*

Samtlige snakker også om hvordan det at organisasjonen deres støtter dem og at de ikke er alene, betyr mye, illustrert gjennom Maja og Edvard:

***Maja:** Når jeg nå har ytringsfrihet, ikke sant, og er del av denne organisasjonen, så kan jeg bruke det til å påvirke i større grad enn det jeg kunne gjort hvis det bare var meg. Og da får jeg følelsen av å være med på noe som er større og det gir meg mye energi, da. Og da blir det lettere, fordi vi er flere. Jeg har støtte i hele organisasjonen når jeg ytrer meg utad ... Det setter jeg veldig stor pris på.*

***Edvard:** For det første så har vi et veldig godt sosialt miljø, da, hvor vi støtter hverandre og diskuterer med hverandre. Og for det andre så er det en sak som på en måte ... Som blir mye sterkere hvis man er flere da. Hvis man er et par flere så får man mye større påvirkningskraft da. Også følelsen av at du kanskje bidrar til noe da.*

Vi ser her at den tryggheten elevene opplever ikke er «intellectually safe», men snarere «dignity safe» (Callan, 2006, sitert i (Iversen, 2014), altså at tryggheten ikke innebærer det å ikke bli utfordret og konfrontert, men at den innebærer en trygghet knyttet til egen verdighet. Dette står i motsetning til hva Midtbøen (2017) fant hos ungdomspolitikere, der en svært konform partikultur truet mulighetene til uenighet innad. I mitt utvalg forteller flere om hvordan uenighet er ansett som noe positivt i organisasjonene. Olav forteller for eksempel at en av de tingene han liker best med «Solidaritetsorganisasjonen» er at det «samler så mange forskjellige folk med så

mange ulike meninger, for å komme frem til de beste løsningene». Ronja og Chris forteller også om at de i gruppene deres ofte diskuterer, er uenige og sammen kommer frem til de beste løsningene for aktivisme og aktiviteter. Utsagnene viser også at elevene anser seg selv som sosiale medborgere (Sætra & Stray, 2019) og at kraften ligger i at de er del av fellesskap som sammen får til endringer. Det kan virke som at organisasjonene i større grad enn offentligheten oppleves som «herreløse» arenaer hvor ungdommene blir tatt på alvor og hvor de har muligheter til å prøve seg frem. Dette kan tenkes å gi elevene positive erfaringer med det å delta og engasjere seg, og kan i tråd med Ødegård og Svagård (2018), antas å styrke deltakerdemokratiet (Solhaug, 2021).

5.3.4 Strategier for å delta

Det å snu situasjonen og ta kontroll over den, er en mestringsstrategi Butler (Hagen, 2015) trekker frem som måte å håndtere hets på. Ronja forteller at de i hennes miljø har snudd det å få hat og hets til noe «kult»: «Det har blitt en mentalitet at folk synes det er litt kult å få hate fra de der ... Å få en artikkel skrevet om deg før du har fylt 16, ikke sant. Da har du liksom klart å trykke på noen knapper hos disse folka, da.» Dette kan også se ut til å være en emosjonsfokusert mestringsstrategi (Karlsen & Duckert, 2018) hvor Ronja og vennene hennes fokuserer på å håndtere egne reaksjoner. På den andre siden kan det også minne om en meningsfokusert mestringsstrategi, ettersom ungdommene forsøker å finne det positive i situasjonen og bruke det til sin fordel. Maja forteller lignende om at motgangen har motivert henne: «Det kunne gått galt, tenker jeg. Men samtidig så gjør sånne ting at jeg får ekstra stå-på-vilje, fordi jeg vil motbevise det». Dette nevner hun som reaksjon både når hun og de andre ungdommene fysisk ble satt på siden og etter kjipe kommentarer hun har mottatt på nett. Dette kan også tolkes som en meningsfokusert mestringsstrategi, ettersom situasjonene ser ut til å ha gitt Maja økt motivasjon for å «motbevise» de voksne og nett-trollene. En måte Chris snur situasjonen på er at hen tar kontakt med de som hetser hen på nett:

Chris: Jeg har snakket med mange av dem over lengre tid og det er en ting som går gjennom og det er at de er veldig, veldig ensomme. Så mange av de som har kommentert stygge ting på brukeren min følger meg fortsatt og vi har god kontakt med hverandre liksom.

Intervjuer: Har du på en måte klart å snu relasjonen eller hvordan er det?

Chris: Man bruker memes da [Ler]

Chris ufarliggjør, opptrer empatisk og responderer på de stygge kommentarene med «memes», altså morsomme bilder. Chris ønsker å reorientere seg i situasjonen og forsøker å finne ut

hvorfor noen skriver slike ting. Hen sier at mange av de som skriver hatefulle ting på nett er veldig ensomme, og det kan tenkes at dette gir hen den forklaringen hen leter etter. Dette kan derfor også tolkes som det Karlsen og Duckert (2018) kaller en meningsfokusert mestringsstrategi.

Måten Chris reagerer på, knyttes i stor grad til den neste strategien flere bruker, nemlig perspektivtaking. Gjennomgående for samtlige elever er at de er nysgjerrige på hvorfor andre tenker og gjør som de gjør og at de er empatiske i sin tilnærming til andre. Samtlige gjør det for å kunne forstå hvordan andre tenker, også guttene, som ikke har opplevd hets eller sjikane. Edvard og Olavs perspektivtaking knyttes derfor kanskje mest til nysgjerrighet:

***Edvard:** Jeg ønsker på en måte å putte meg inn i den situasjonen og se om jeg kan på en måte få det til å gi mening da.*

***Olav:** Det er viktig å kunne ha et så helhetlig bilde som mulig, og da må man også kunne se på det fra så mange øyne og synsvinkler som mulig.*

De fire andre elevene gjør det i større grad, eller i tillegg, for å kunne forbedre egne argumenter, illustrert gjennom Chris og Ronja:

***Chris:** Jeg må kunne argumentere for meg. Og da må jeg også vite hva jeg argumenterer imot.*

***Ronja:** Jeg har på en måte blitt ganske flink til å snakke med folk jeg er uenig med gjennom å øve mye på det og prøve å forstå litt hvor de kommer fra.*

Både Olav og Edvard understreker hvordan det er viktig å forstå hvorfor folk blir ekstreme og hvor de tankene kommer ifra. Olav sier, representativt for de to: «Det kommer jo fra en følelse av urettferdighet ... Og den følelsen, den er jo ekte. Den respekterer jeg». Både Maja, Chris og Olav har oppsøkt ulike forum og sider på nett hvor de er helt uenige med medlemmene, for å kjempe mot ekkokamrene på nett. Maja har for eksempel meldt seg inn i gruppen «Folkeaksjonen mot klimahysteriet»:

***Maja:** Hovedgrunnen til at jeg gikk inn i den Facebookgruppen var også liksom å prøve å forstå det. [...]. Men man ser på en måte mer og mer at det handler om en slags frykt eller at man ønsker å beskytte det som man er kjent med. Og det er jo noe som jeg forstår.*

Ut ifra disse sitatene ser vi at samtlige av ungdommene har evne til perspektivtaking. Dette kan ansees som en forklaring både til hvordan de forholder seg til meningsmotstandere, men også en av årsakene til at de i utgangspunktet har valgt å engasjere seg i organisasjonspolitikken.

Evnen til å sette seg inn i situasjonen til andre mennesker er tett knyttet til empati og kan derfor kobles til det ansvaret flere føler på til å bruke stemmen sin og til å engasjere seg for andre mennesker og for en bedre verden. Samtlige anser uenighet som noe positivt og forsøker aktivt å forstå dem de er uenige med. Dette er egenskaper som Mouffe (2013) fremhever som viktige i et agonistisk-pluralistisk demokrati. Samtlige informanter forsøker å se på dem de er uenige med som meningsmotstandere, «agonister», og jobber imot å se på de som fiender, eller «antagonister». Dette forsøker de også på overfor de menneskene som overskrider grensene deres for akseptable ytringer.

Samtidig som at samtlige informanter anvender perspektivtaking, verdsetter uenighet og har en agonistisk-pluralistisk tilnærming til deliberasjon i offentligheten og til andre, ser det ut til at flere stiller krav til seg selv som i større grad sammenfaller med Habermas' deliberative demokratimodell. Dette gjelder jentene i utvalget og leder meg videre til enda en mestringsstrategi som anvendes og som forklarer hvorfor og hvordan utvalget velger å bruke stemmen sin. Det virker nemlig som at jentene stiller mye strengere krav til egen kunnskap enn resten av utvalget. Silje sier for eksempel: «Det skal være ordentlig og forseggjort. Det er viktig å bli respektert og anerkjent». Dette forteller hun er viktig for å kunne ta eierskap og å unngå å bli «forsøkt delegitimert». Når jeg spør Maja hvordan hun opplever det at voksne kaller henne en «naiv unge» svarer hun:

***Maja:** Jeg skjønner det på en måte. Fordi jeg er jo mer uerfaren. Men samtidig så leser jeg meg jo opp på det jeg snakker om. [...] Og jeg tenker at jeg har full rett til å ytre meg om det jeg mener og at eierskap til saker, på grunn av ytringsfriheten.*

Ronja snakker flere ganger om hvordan hun jobber for å holde debatten på «et visst nivå». Som svar på spørsmål om hun pleier å endre meninger etter en debatt, svarer hun:

***Ronja:** Ja. Det er jo ... Eller oftest, i sånne tilfeller, så er det jo at det er noe jeg har en mening om, men ikke basert på så mye. Også har jeg en diskusjon, også føler jeg at jeg lærer noe av den diskusjonen. Men jeg kan ikke huske å noen gang ha hatt en debatt med noen om noe jeg er veldig god satt inn i og bryr meg veldig mye om, også blitt overbevist om det motsatte. For da har jeg allerede gjort en del research.*

For Ronja handler debatter ofte om å overtale de som lytter, slik hun forteller om det ytringsansvaret hun opplever blant annet i klasserommet. Det kan tenkes at de erfaringene jentene har knyttet til skjeve maktrelasjoner og hets gjør at de stiller strenge krav til egne ytringer, for å helgardere seg mot å bli fratatt sin legitimitet som deltakere. Som nevnt forteller Edvard at han ofte endrer mening etter å ha sagt noe lite gjennomtenkt, som han da går tilbake på. Det kan tenkes at jentene i mindre grad enn Edvard og Olav pleier å oppleve situasjoner

hvor de bare «slenger ut noe» for å se hva som skjer. De har lest seg opp og ønsker å fremstå som seriøse. Frykten for å bli ekskludert og forsøkt delegitimert fremstår som reell for jentene i utvalget. Mouffes kritikk av det deliberative demokratiets høye krav til fakta og rasjonalitet (Biesta, 2011) gjør seg derfor ekstra gjeldende her. Det kan tenkes at de kravene jentene stiller til seg selv slår ut i negativ retning ettersom de muligens ikke er åpne for å ombestemme seg, da dette kan tolkes som et svakhetstegn, at de ikke har «gjort leksen sin». Dette kan i så fall ha svært negative konsekvenser for den demokratiske samtalen både i klasserommet og i samfunnet.

5.4 Sammenfattende drøfting og oppsummering

I dette siste delkapitlet vil jeg sammenfatte og diskutere funnene og analysen ovenfor. Jeg vil, basert på forskningsspørsmålene, også i det følgende svare på problemstillingen: *Hvordan forstår og opplever et utvalg organisasjonspolitisk engasjert ungdom på videregående trinn ytringsfriheten og hvordan trekker de grenser for denne?*

5.4.1 Ytringsfrihet som moralsk kompass

Flere av elevene kobler ytringsfriheten til menneskerettighetene og som en negativ frihet, altså frihet til å ytre seg uten inngripen og til å få ut engasjementet sitt. Det ser imidlertid ut til at de i større grad anser ytringsfriheten som en positiv frihet. Elevene knytter i stor grad ytringsfriheten til de pliktene og ansvaret den medfører, noe som er sentralt i en bred medborgerskapsforståelse, som den sosialt intelligente medborger (Sætra & Stray, 2019) og det deliberative demokratiet (Habermas, 1995). Denne forståelsen av ytringsfrihet kan også knyttes til «deltakerdemokratiet», en modell hvor deltakelse langs ulike akser, utover valgdeltakelse, er sentralt for å ivareta demokratiet (Solhaug, 2021). Dette gjør elevene blant annet gjennom å bruke stemmen sin i for eksempel aksjoner og debatter. Det holder ifølge disse elevene ikke å ha rettighetene på papiret, de må også brukes, og flere av informantene opplever en plikt til å påvirke samfunnet for fellesskapets beste og for å «føle seg nyttig» (Maja). Demokratibevaring, demokratiutvikling, personlig frihet og meningsmangfold trekkes blant annet frem som mål med ytringsfriheten. Det kommer tydelig frem at elevene har forståelse for at ytringsfriheten er sammensatt og kompleks, og at det er et tema som bør diskuteres, både som et juridisk, sosialt og etisk fenomen. Samtlige elever kom tidlig og uoppfordret inn på problematiske sider ved ytringsfriheten og de uttrykker at ytringsfriheten medfører ansvar og må balanseres mot andre hensyn. Ytringsfriheten forstås til en viss grad som et juridisk begrep og en forutsetning for demokratiet, men mest av alt som et etisk kompass som medfører grenser.

Et hovedfunn er at ungdommene knytter ytringsfriheten til personlig frihet, men at denne friheten må oppleves som reell av alle. Flere trekker frem minoritetsvern som et viktig aspekt ved ytringsfriheten. En kan gjerne ha ytringsfriheten som en rettighet på papiret, men rådende maktforhold i samfunnet gjør at noen i praksis har mer ytringsfrihet enn andre. Det er bred enighet i utvalget om at ytringsfriheten har grenser. Dette illustreres godt gjennom Olav, som sier at: «Det som stopper *enkeltindividets* frihet, er der for å bevare friheten til *alle* enkeltindivider.» Knyttet til dette kommer elevene med ulike argumenter, som kan kobles både til pliktetikken og konsekvensetikken, men felles er at prinsippet om ytringsfrihet ikke veier tyngst. Ingen tar imidlertid til orde for strengere juridiske grenser, men snarere at vi som medmennesker skal ta hensyn til hverandre og ta vare på hverandre, av etiske og moralske grunner. Dette resonnerer med de «siviliseringsnormene» Lysaker og Syse (2016) har tatt til orde for. I analysen har jeg koblet hvordan elevene trekker grenser for ytringsfrihet til deres empatiske evner. Den overordnede siviliseringsnormen til Lysaker og Syse nettopp denne – empati.

5.4.2 Ytringsfrihetens siviliseringsnormer

I tillegg til empati foreslår Lysaker og Syse verdighet, berettigelse, sannhet og dømmekraft som etiske normer vi bør følge når vi ytrer oss. Disse normene er i all hovedsak svært like de refleksjonene ungdommene gjør seg rundt ytringsfrihetens hensikt og grenser. I sitt fokus på beskyttelse av alle individer, viser ungdommene at de er svært opptatt av å beskytte alles verdighet og menneskelighet. Grensene hos flere av ungdommene trekkes idet noens ytringsfrihet går på bekostning av dette. Når elevene reflekterer rundt hvorvidt karikaturer bør vises i klasserommet eller om Sian bør få demonstrere på offentlige steder, er dette sterkt forankret i motivene og om disse er berettiget. Det holder ikke å vise karikaturer av prinsipp-hensyn. Hensynet til at alle elever skal oppleve klasserommet som trygt og at alle mennesker skal oppleve trygghet i samfunnet, i tråd med Waldrons verdighetsargument, er mer tungtveiende. Edvard er, som tidligere nevnt, den eneste som forteller at han er veldig opptatt av sannhetssøken som ytringsfrihetens mål. Flere mener likevel at det å være faktabasert er et viktig etisk prinsipp, illustrert gjennom kravene flere av jentene stiller til egen deliberasjon. Flere stiller altså krav til fakta, illustrert gjennom Maja: «Man skal selvfølgelig få mene det man vil. Men det er ganske stor forskjell på det å mene noe og ... Man kan mene at rød er en fin farge, men man kan ikke mene om rød finnes. Ikke sant?». Til slutt er det også flere som snakker om ytringers effekt og at dette medfører et ansvar. Dette kaller Lysaker og Syse (2016) dømmekraft, og det knyttes spesielt til ytringer på nett. Denne normen kommer tydelig frem i

jentenes og Chris' refleksjoner rundt netthets. Det er et sterkt ønske fra samtlige om større grad av medmenneskelighet og saklighet på nett.

Når det gjelder Sian-demonstrasjoner, var det uenighet i utvalget om hvorvidt de burde få lov å demonstrere på offentlige steder. Noen var usikre, noen mente de burde få lov, mens andre mente de ikke burde få lov. En konsekvensialistisk argumentasjon ble brukt av flere, men det var uenighet om hvilke konsekvenser demonstrasjonene ville føre med seg. I lys av trykk-koker-teorien og et liberalt perspektiv, var halvparten bekymret for hva konsekvensene ville bli dersom Sian-medlemmene undertrykte meningene sine og følte seg kneblet. Flere mener at sinne og frustrasjon vil komme ut i en eller annen form uansett. På den andre siden mente den andre halvparten at det å tillate slike ytringer i offentligheten ville medføre negative konsekvenser, både for enkeltmennesker, men også for samfunnet. Dette er i tråd med muskelmetaforen og det Waldron (2012) skriver om hatefulle ytringer. Uenigheten i utvalget illustrerer godt den komplekse diskusjonen knyttet til ytringsfrihet og at det ikke finnes enkle løsninger på disse utfordringene. Desto viktigere er det å diskutere disse dilemmaene.

5.4.3 Ytringsansvar, strategier og trygge fellesskap

Den offentlige debatten om karikaturer i klasserommet har i stor grad vært preget av voksne som bekymret uttaler seg om elevers «lettkrenkelighet». Et hovedfunn i mine data er at elevene ikke kategorisk sier nei til å vise karikaturene, men at de ønsker å bli inkludert i avgjørelsen som myndiggjorte medborgere. Det argumenteres både konsekvensetisk og pliktetisk, og igjen er ikke prinsippet om ytringsfrihet det som veier tyngst for ungdommene. Plikten lærere har overfor at elevene skal føle seg inkludert, og de mulige konsekvensene av at elever opplever utenforskap og utrygghet i klasserommet, er viktigere. Så lenge lærere involverer elevene, og begrunner hvorfor karikaturer skal vises, er samtlige åpne for at det kan være riktig å vise tegningene. Elevmedvirkning og det å bli tatt på alvor som medborgere her og nå, fremstår dermed som viktig. Slik mener utvalget at en kan unngå at elever misforstår eller blir krenket.

Til tross for at flere har hatt negative opplevelser knyttet til å ytre seg, kan samtlige elever kalles samfunnsengasjerte og aktive medborgere. Et av mine mål med denne masteroppgaven har vært å se på hvilke faktorer og personlige egenskaper det er som gjør at disse elevene velger å bruke stemmen sin. Knyttet til ytringsfrihetens grenser har vi sett at flere argumenterer for det å balansere hensyn og verne om minoriteter. Dette sammenfaller med Bangstad og Vetlesen «ytringsansvar»-begrep, altså at man har et ansvar for de ytringene en fremsetter. Når det kommer til hvorfor de velger å ytre seg kom det imidlertid frem at de også forstår dette begrepet

på en annen måte, nemlig som et ansvar til å ytre seg og til å belyse ulike sider av saker. Dette kan knyttes til plikketikken og en forståelse av demokratiet og dets rettigheter som noe levende som må bevares og videreutvikles hver dag. De praktiske erfaringene ungdommene har fra sine organisasjoner, venner og til en viss grad fra familie og skole, kan forklare at de anser det å bruke stemmen sin i «deltakerdemokratiet» som viktig.

I dataene finner jeg et tilsynelatende kjønnskilte når det gjelder selvopplevde grenser. Jentene og Chris har alle opplevd situasjoner hvor deres legitimitet er blitt forsøkt tatt fra dem, fra mindre alvorlige hendelser, til mer alvorlig hets på nett. I analysen har jeg tolket det slik at disse opplevelsene muligens har gjort at de har et mer restriktivt syn på ytringsfrihet, som lener seg mer mot «balance of harms» (Waldron, 2012) og muskelmetaforen (Allport, 1954; Iversen, 2014). Som svar på hvorfor de likevel velger å ytre seg, har jeg tolket adferden deres som ulike strategier (Butler, i Hagen, 2015). Jeg har vist at flere av elevene aktivt forsøker å snu situasjonen til noe de kan forstå. Gjennom perspektivtaking er samtlige nysgjerrige og empatiske i sin tilnærming til andre mennesker og meninger. Det kan se ut til at dette gjør at flere unngår de «ytringsskadene» Butler advarer mot i forbindelse med hets og at dette gjør det mindre «farlig» å ytre seg.

I tillegg til personlige strategier har jeg vist at samtlige elever finner styrke i ulike fellesskap, som kan minne om «uenighetsfellesskapet» Iversen (2014) beskriver. Dette er fellesskap hvor elevene får verdifulle, praktiske erfaringer knyttet til å ytre seg, som kanskje reduserer terskelen for å bruke stemmen sin også på arenaer hvor de ikke er så trygge («dignity safe»). Samtlige viser en forståelse av demokrati som et felles prosjekt hvor de som medborgere har et ansvar om å delta for å gjøre samfunnet bedre. Dette gjør de gjennom aktivisme, i tråd med «deltakerdemokratiet» og gjennom å bruke stemmen sin i diskusjoner og debatter, mer i tråd med det deliberative demokratiidealet. Elevene er alle opptatt av, og synes det er givende, å være del av store og små fellesskap som «sosialt intelligente medborgere», som får til endringer. Dette kan i stor grad kan forklare hvorfor de velger å bruke ytringsfriheten. For å si det med ordene Frode Grytten skrev etter at demokratiet og ungdomsengasjementet ble angrepet 22. juli 2011: «Eit vi er så mykje meir enn eit eg».

6 Avslutning

Denne studien har undersøkt hvordan et utvalg organisasjonspolitisk engasjerte ungdom forstår ytringsfriheten, trekker grenser for den og hvorfor de velger å bruke stemmen sin. Det ble gjennomført seks individuelle, kvalitative dybdeintervjuer og dette utgjør det empiriske grunnlaget for studien. Dette har deretter blitt analysert og drøftet i lys av teori om ytringsfrihet, demokrati, medborgerskap og tidligere forskning på feltet. I dette siste kapitlet vil jeg diskutere de didaktiske implikasjonene av funnene og deretter peke på mulige veier videre for forskningsfeltet.

6.1 Didaktiske implikasjoner

Utvalget i denne studien gjenspeiler en spesifikk elevgruppe i skolen, nemlig de samfunnsengasjerte ungdommene, som aktivt bruker ytringsfriheten. Formålet har vært å si noe om disse elevenes forståelse av ytringsfriheten og dens grenser, og hvilke personlige egenskaper og omstendigheter som gjør at disse elevene faktisk ytrer seg, i en tid hvor mange ikke gjør det. Dette er verdifull kunnskap for skolen og spesielt for samfunnsfaget, ettersom et av fagets mål er å legge til rette for at elevene er og blir demokratiske medborgere som kan videreføre og videreutvikle demokratiet. I Fagfornyelsens nye Samfunnskunnskap skal elevene «[...] utforske korleis dei kan påverke samfunnet rundt seg i dag og i framtida. Det inneber at dei skal lytte til og la seg utfordre av menneske med andre synspunkt enn dei sjølve har». (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Dette forutsetter en forståelse for ytringsfrihetens rolle i demokratiet og at de faktisk velger å bruke denne rettigheten selv. Noe som videre kjennetegner informantene er at de er kritiske, nysgjerrige og undersøkende. Måten disse elevene er kritiske begrenser seg ikke til kildekritikk, men inkluderer også maktkritikk og samfunnskritikk. Dette gjenspeiles i læreplanen hvor det står at: «Samfunnskunnskap er eit sentralt fag for at elevane skal utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkjande deltakarar i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Elevene i denne studien ønsker ikke «ferdigtygd» informasjon, men er nysgjerrige, utforskende og de oppsøker uenighet for å unngå «ekkokamre».

I studien min finner jeg at samtlige elever har praktiske erfaringer med ytringsfriheten, som har lagt føringer for deres forståelse av den. Erfaringene deres har også påvirket hvordan de trekker moralske grenser for ytringsfriheten. Organisasjonserfaringene ser ut til å spille en stor rolle, men klasserommet og lærers rolle viser seg også å være viktig. At lærer tar hensyn og ikke overkjører elever fremheves som viktig, illustrert gjennom diskusjonen om hvorvidt karikaturer

skal vises i klasserommene. Det å bli hørt og tatt på alvor som aktive medborgere her og nå, er svært viktig for elevene i utvalget og dette tyder på å være en viktig drivkraft for engasjementet deres. Dette er en forutsetning for myndiggjøring og i tråd med Barnekonvensjonens (2003) forpliktelser om å anerkjenne barn og unges rett til medvirkning (Art. 12) og ytringsfrihet (Art. 13). Barnekonvensjonen er en av få av FNs tilleggskonvensjoner som er inkorporert i Menneskerettighetsloven og har derfor en særlig sterk stilling i Norge. For klasserommet impliserer dette at lærere bør strebe etter stor grad av elevmedbestemmelse og deliberasjon om autentiske tema, som angår elevene. Økt samarbeid med sivilsamfunnet og organisasjoner kunne kanskje også vært fruktbart for skolen, for å lære mer av hverandre om hva det er som fostrer demokratisk sinnelag og aktive medborgere.

Et annet funn er at samtlige elever har en eller flere arenaer de opplever som trygge «uenighetsfellesskap», hvor de har fått positive erfaringer og øvelse i å bruke stemmen sin. Dette impliserer for skolen å strebe etter det som kalles «dignity safe», ikke «intellectually safe», og det å tydeliggjøre dette skillet for elevene. Klasserom bør i så stor grad som mulig oppleves som et rom hvor elever kan prøve seg frem, feile, prøve igjen, være uenig, ombestemme seg og teste ut ideer uten frykt for sin verdighet. Dette kan kanskje være lettere sagt enn gjort, ettersom klasserommet er et mangfoldig rom hvor alle mulige mennesker er satt sammen uten å ha «valgt» hverandre. Begrepet «verdighet», er i lys av dette et svært ladet begrep, som kan innebære forskjellige ting for ulike mennesker. Det å oppleve å få sin identitet utfordret kan by på store utfordringer i et klasserom, ettersom det kan oppleves som det å få sin verdighet utfordret. Det å være empatisk, ta hensyn og verne om minoriteter på den ene siden, og beskytte det frie ord, tørre å ta de vanskelige diskusjonene og dermed kunne plukke opp ytterliggående holdninger hos elever på den andre, er dilemma som lærere kontinuerlig må ta stilling til.

Disse utfordringen er imidlertid nøyaktig det som gjør klasserommet til et så viktig og lovende sted for meningsbrytning og uenighet. Elevene i utvalget snakker om uenighet som noe positivt og de ser verdien av å diskutere. De ønsker å bli utfordret, men de forventer empati, forutsigbarhet og trygghet fra lærers side. Dersom klasserommene etableres som uenighetsfellesskap, med fokus på «dignity safe», ville kanskje disse elevene ikke i like stor grad følt behovet for å oppsøke lukkede forum på nett for å erfare uenighet. Samtlige elever i Norge har i utgangspunktet tilgang til dette hos medelever gjennom 13 år i skolen. Dersom lærere og elever lykkes i å skape klasserom som oppleves som uenighetsfellesskap, kan dette bidra i svært positiv retning for ytringsfriheten og deltakelsen hos alle unge medborgere.

Videre er læreren den personen i klasserommet med mest definisjonsmakt basert på sin posisjon, kunnskap og erfaring. Kritikken mot Habermas' deliberative demokrati kan derfor sies å gjøre seg ekstra gjeldende her. Jeg har i diskusjonen vist at flere av elevene i utvalget, som har opplevd å bli forsøkt delegitimert i ulike situasjoner, kompenserer for dette med å stille ekstra strenge krav til seg selv og egen kunnskap og argumentasjon. Dette er forståelig, men det kan samtidig tenkes at mange elever som ikke i like stor grad kjenner til «spillereglene» kan oppleve praksisene som ekskluderende. Dette kan igjen føre til at mange velger å ikke forsøke i det hele tatt. Mitt utvalg består av ressurssterk ungdom som tilsynelatende klarer å «stå i det». Ronja er imidlertid en av elevene som trekker frem «ytringsansvaret» overfor andre og påpeker at: «man skal ikke trenge å tåle det».

Det ser også ut til at de strategiene spesielt jentene stiller til seg selv også gjør at de kanskje ikke er så åpne for andres argumenter som idealet om det deliberative demokratiet helst skulle ønske. Flere forteller at før de går inn i diskusjoner, har de forberedt seg godt og allerede bestemt seg for hva de mener. En implikasjon av dette vil for lærere være å være bevisst sin maktposisjon som forbilde og som tilrettelegger. Lærere bør senke terskelen for ytringer og oppmuntre det å komme med «uferdige» tanker i klasserommet, slik som Edvard forteller at han ofte gjør. Videre kan det tenkes at å «stå for det du sa» er en uskrevet regel mange elever følger, og denne bør, for ytringsfriheten og den demokratiske samtalens skyld, utfordres. Dersom vi kan få til dette, kan samfunnsfagklasserommet være et lovende sted for demokrati i praksis, hvor elever kan få verdifulle erfaringer med å ytre seg, lytte til andre og la seg utfordre av klassekamerater med andre perspektiver enn dem selv.

Studien viser samtidig at elevene har et ønske om å styrke de etiske normene for deliberasjon og samhandling, både fysisk og på nett. Empati er en egenskap samtlige elever viser mye av, og jeg har argumentert for at perspektivtaking og en empatisk og nysgjerrig tilnærming til andre mennesker er viktige forklaringsfaktorer til hvorfor disse elevene velger å ytre seg. Dette er derfor ferdigheter og egenskaper skolen aktivt bør arbeide for, gjennom praktisk øvelse. Elevene argumenterer pliktetisk og konsekvensialistisk rundt grensene for ytringsfriheten, og de etiske rammene de beskriver sammenfaller i stor grad med Lysaker og Syses (2016) «siviliseringsnormer». Empati, verdighet, berettigelse, sannhet og dømmekraft er noen av kravene elevene stiller til seg selv og andre. De er videre tydelige på at en persons frihet ikke skal gå på bekostning av en annens. De didaktiske implikasjonene av dette er ikke nødvendigvis å innføre akkurat disse normene, men kanskje, som elevene foreslår i forbindelse med karikaturene, at det «må være mer en diskusjon per klasse» (Ronja). Dette vil i så fall være i

tråd med det Mouffe mener om hvilke premisser som skal gjelde for den demokratiske deliberasjon (Biesta, 2011); at de ikke er naturgitte, men må diskuteres av demokratiets deltakere. Det viktigste er å sammen utvikle noen etiske rammer for «uenighetsfellesskapet», som sikrer at alle opplever klasserommet som inkluderende og trygt, samtidig som forståelsen for ytringsfrihetens kompleksitet, dilemma og rolle i et demokratisk samfunn styrkes.

6.2 Mulige veier videre

Det finnes flere kvantitative studier og undersøkelser om hvordan unge trekker grensene for ytringsfriheten. Det finnes også flere studier som omhandler hvilke mekanismer som spiller inn når elever, og befolkningen for øvrig, avstår fra å ytre seg. Ambisjonen med denne masteroppgaven har vært å si noe kvalitativt om et utvalg elevers forståelse av ytringsfriheten, *hvorfor* elevene trekker grenser som de gjør og hvorfor de faktisk *velger* å ytre seg. En åpenbar svakhet er studiens omfang. Jeg intervjuet seks elever, så en mulig vei videre vil være å intervju et større utvalg, for å gå mer i dybden på dette feltet. Flere studier trengs for å nansere det bildet som offentligheten ofte tegner av de «krenkbare» ungdommene og for å få mer kunnskap om hvordan vi kan øke unges deltakelse i demokratiet.

I metodedelen drøftet jeg hvordan et fokusgruppeintervju kunne fanget opp ikke bare det elevene sa, men også hva de faktisk gjør i diskusjoner med andre. I en ideell korona-fri-verden, som vi forhåpentligvis går mot, ville dette vært en interessant vei videre. Aksjonsforskning kunne også vært en spennende vei å gå, hvor forskeren kunne satt inn praktiske tiltak underveis for å i større grad finne ut hva som gjør at noen elever velger å bruke stemmen sin. Deretter kunne en undersøkt hvordan lærere rent didaktisk og praktisk kan tilrettelegge for uenighetsfellesskap, kritisk tenkning og elevmedvirkning i klasserommet.

En sentral del av min studie har vært at samtlige elever er aktive i organisasjonspolitikken. Ødegård og Svagård (2018) finner at organisasjonserfaring har en positiv sammenheng med det å være en aktiv medborger. Det er imidlertid uenighet om hvorvidt ungdommer som søker seg til organisasjoner allerede er engasjerte, eller om det er organisasjonserfaringen som gjør dem engasjerte, altså om organisasjonene er «schools of democracy» eller «pools of democracy» (Ødegård & Svagård, 2018). Dette ville det vært interessant å finne ut mer om. Den praktiske erfaringen ungdommene i mitt utvalg har med seg fra organisasjonene ser i min studie ut til å ha styrket deres evner til å delta og påvirket deres syn på ytringsfriheten og dens grenser. Flere studier som i større grad kan knytte skolen opp mot slike organisasjoner i sivilsamfunnet hadde derfor vært interessante, for å finne ut hva skolen og organisasjoner kan lære av hverandre.

Et sentralt funn i denne studien er at elevene i utvalget ønsker å bli tatt på alvor som demokratiske medborgere her og nå. Dette er også tydelige målsettinger for skolen, men det er grunn til å tro at det finnes forbedringspotensial når det gjelder å realisere dette. Dersom vi ønsker elever som bruker stemmen sin og som aktivt og kritisk deltar i demokratiet, må vi lytte til elevene og tilrettelegge for autentiske situasjoner som gir elevene praktiske erfaringer med det å delta. Da er det også viktig at dette engasjementet blir anerkjent og at medbestemmelsen er reell. Flere studier knyttet til hvordan skolen kan forbedre seg på dette feltet, ville vært kjærkomne, ettersom dette er noe både informantene i denne studien og styringsdokumenter etterspør. Målet må i alle tilfeller være å strebe etter en demokrati- og medborgerskapsundervisning som tilrettelegger for og fremmer meningsfull deltakelse i demokratiet her og nå.

Litteraturliste

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words* (2nd ed. / edited by J.O. Urmson and Marina Sbisa.). Clarendon.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Befring, E. (2016). Kap. 3: Forskningsetikk. I *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28–35). Cappelen Damm Akademisk.
- Berlin, I. (1958). *Two concepts of liberty: An Inaugural Lecture delivered before the University of Oxford on 31 October 1958*. Clarendon.
- Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141–153.
<https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Bleich, E. (2011). *The Freedom to be racist? How the United States and Europe Struggle to preserve freedom and combat racism*. Oxford University Press.
- Blomkvist, L., Bøe, T., Wergeland, P., Poensgen, K. (2020, 1. september).
Motdemonstranterprovosert av Sian – skapte bråk i Oslo sentrum. I *NRK*.
https://www.nrk.no/norge/sian-demonstrerer-i-oslo-_-motdemonstranter-ogsa-pa-plass-1.15139932
- Brekke, T. (2012). Ytringsfrihetsabsolutisme og lenestolsliberalisme. I L. Gauden-Kolbeinstveit (Red.), *Ytringsfrihet: 10 essays* (s. 7–20). Civita.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991211042814702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming* (2.). Universitetsforlaget.
- Dworkin, R. (2006). The right to ridicule. *The New York Review of Books*, 53(5), 44–46.
- Engbretsen, L. N., Moen, E. K. & Median, S. (2021, 16. april). Demonstrerte mot Sian: -

Man må bruke ytringsfriheten sin. I *NRK*.

[https://www.nrk.no/osloogviken/demonstrerte-mot-sian - -man-ma-bruke-ytringsfriheten-sin-tilbake-1.15454007](https://www.nrk.no/osloogviken/demonstrerte-mot-sian--man-ma-bruke-ytringsfriheten-sin-tilbake-1.15454007)

- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305–313.
<https://doi.org/10.1080/002202700182772>
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503–520. <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Enslin, P., Pendlebury, S., & Tjiattas, M. (2001). Deliberative Democracy, Diversity and the Challenges of Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 115–130. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00213>
- Everett, E., L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne—Og fullføre* (2.). Universitetsforlaget.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*. <http://hdl.handle.net/11250/280485>
- Gehlbach, H. (2017). Learning to walk in another's shoes. *Phi Delta Kappan*, 98(6), 8–12.
<https://doi.org/10.1177/0031721717696471>
- Gerhardsen, A. (2021). Alt har en bakside. *Lektorbladet: Tidsskrift for fag, kultur og utdanning*, 20 (1), 18-19
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforl.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919818099702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. Polity.
- Habermas, J. (1995). Kap.3: Tre normative demokratimodeller. I E. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis* (s. 30–45). Tano Aschehoug.
- Hagen, A. L. (2015). *Meningers mot: Netthat og ytringsfrihet i Norge*. Cappelen Damm akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991507461564702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

- Hannisdal, M. S. (2018). *Ytringsklima og selvsensur i skolen*.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/64335>
- Hayes, A. F., Scheufele, D. A., & Huges, M. E. (2006). Nonparticipation as Self-Censorship: Publicly Observable Political Activity in a Polarized Opinion Climate. *Political Behavior*, 28(3), 259–283. <https://doi.org/10.1007/s11109-006-9008-3>
- Honningsøy, K. H., Fermariello, U. & Kristensen, M., (2020, 21. oktober). – En lærers plikt å utsette elever for ubehagelige ytringer. I NRK. <https://www.nrk.no/urix/-en-laerers-plikt-a-utsette-elever-for-ubehagelige-ytringer-1.15207385>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA. <http://hdl.handle.net/20.500.12199/3470>
- International Association for the Evaluation of Education Achievement. (u.å.). *ICCS: International Civic and Citizenship Education Study*. IEA.
<https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Jelstad, J. (2020a, 12. november). Anine Kierulf er bekymret for at lærere endrer praksis etter lærerdrapet. I *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/laereryrket-muhammedkarikaturer-terror/anine-kierulf-er-bekymret-for-at-laerere-endrer-praksis-etter-laererdrapet/261659>
- Jelstad, J. (2020b, 27. desember). Over 200 lærere i ny undersøkelse: En av tre lærere er redde for å vise Mohammed-karikaturer. I *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-undervisning-ytringsfrihet/n-av-tre-laerere-er-redde-for-a-vise-muhammed-karikaturer/260993>

- Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for Democracy in a Partisan Age: Confronting the Challenges of Motivated Reasoning and Misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3–34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>
- Karlsen, K. E., & Duckert, F. (2018). Mestring av kritisk medieomtale. *Norsk medietidsskrift*, 25(03), 1–21. <https://doi.org/10.18261/ISSN.0805-9535-2018-03-04>
- Kierulf, A., Gisle, J., & Elden, J. C. (2018). Ytringsfrihet. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/ytringsfrihet>
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (s. 27–47). Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2., s. 17–31). Fagbokforlaget.
- Lenz, C. & Moldrheim, S. (2019). «Nulltoleranse» – fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. I: Lenz, Claudia, Moldrheim, Solveig & Gambert, Christopher (red.). *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (2), 34-49 Oslo: HL-senteret
- Lysaker, O., & Syse, H. (2016). The Dignity in Free Speech: Civility Norms in Post-Terror Societies. *Nordic Journal of Human Rights*, 34(2), 104–123. <https://doi.org/10.1080/18918131.2016.1212691>
- Malt, U. (2020). Empati. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/empati>
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47.
- Medietilsynet. (2019). *Hovedrapport: Kritisk medieforståelse i den norske befolkningen (2019)*. (KMF Rapport 200326) https://www.medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/rapporter/kritisk-medieforstaelse-undersokelser-2019-2020/200326-kritisk_medieforstaelse_samlerappport-oppdateret-sidetall-27_mars.pdf
- Medietilsynet. (2021). *Undersøkelse om kritisk medieforståelse i den norske befolkningen Delrapport 2: Sjikaner via internett, og konsekvenser dette har for demokrati og deltakelse*. (KMF Rapport 210427)

https://www.medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/rapporter/kritiskmedieforstaelse2021/2_-10427-kmf-2021-delrapport-2-sjikane-og-hat.pdf

- Midtbøen, A. (2017). Boundaries of free speech in the political field. I A. Midtbøen, K. Steen-Johnsen, & K. Thorbjørnsrud (Red.), *Boundary Struggles: Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere* (s. 195–225). Cappelen Damm Akademisk.
- Midtbøen, A. H. (2017). *Offentlighetens grenser: Hovedfunn fra prosjektet Status for ytringsfriheten i Norge 2015-2017*. Institutt for samfunnsforskning.
<http://hdl.handle.net/11250/2452339>
- Midtbøen, A., Steen-Johnsen, K., & Thorbjørnsrud, K. (Red.). (2017). *Boundary Struggles*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing.
<https://doi.org/10.23865/noasp.16>
- Mikkelsen, R. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere: Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS* (Bd. 2/2011). Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Mill, J. S. (2010). *Om friheten*. Bokklubben.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991022125624702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking the world politically*. Verso.
- Nilstun, C. (2018). Sympati. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/sympati>
- Noelle-Neumann, E. (1993). *The spiral of silence: Public opinion, our social skin* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- NOU. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning* (NOU Nr. 978-82-583-1117-8). Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Opplæringslova. (2016). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa, (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Patton, Michael Quinn. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Patton, Michael Quinn. (2015). Module 29: Data Collection Decisions. I *Qualitative Research & Evaluation Methods*.
- Patton, Michal Quinn. (1999). Enhancing the Quality and Credibility in Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 35(5 pt 2), 1189–1208.
- Sagdahl, S. M (2021, 8. mai). Pliktetikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/pliktetikk>

- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions. *Democracy & Education*.
- Silverman, D. (2011). Designing a research project. I *Interpreting Qualitative Data* (4., s. 27–56). Sage.
- Smith, J., A., & Osborn, M. (2015). Interpretative Phenomenological Analysis. I J. Smith A. (Red.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd ed., s. 25–52). Sage.
- Solhaug, T. (2021). Kapittel 2: Demokratibegrepet i skolen. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen* (2. utg., s. 33-45978-82-15-04742–04743). Universitetsforlaget.
- Staksrud, E., Steen-Johnsen, K., Enjolras, B., Gustafsson, M. H., Ihlebæk, K. A., Midtbøen, A., Sætrang, S., Trygstad, S. C., & Utheim, M. (2014). *Status for ytringsfriheten i Norge. Resultater fra befolkningsundersøkelsen 2014*. Oslo fritt ord, ISF, IMK, FAFO.
- Steen-Johnsen, K., & Enjolras, B. (2016). The Fear of Offending: Social Norms and Freedom of Expression. *Society (New Brunswick)*, 53(4), 352–362.
<https://doi.org/10.1007/s12115-016-0044-2>
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff (straffeloven)*. (LOV-2005-05-20-28). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Kap. 1: Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17–33). Fagbokforlaget.
- Sundet, A.-M. A. K. (2019). *Samfunnsfagklasserommet som ytringsrom—En studie av hvilke opplevelser jenter med minoritetsbakgrunn har av samfunnsfagklasserommet som ytringsrom*. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70154>
- Svendsen, L., Fr. H. (2012). Ytringsfrihet, kritikk og toleranse. I L. Gauden-Kolbeinstveit (Red.), *Ytringsfrihet: 10 essays* (s. 7–20). Civita.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991211042814702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Svendsen, N. V. (2020, 25. november). Professoren og stipendiaten er rykande ueinige. I dag møttest dei til kaffi – direkte hos Khrono: Avkolonisering, tyskervitsar og strid om strukturell rasisme – ein fare for ytringsfridomen? Nei, meiner Tellef Raabe. Ja, meiner Kristian Gundersen. I *Khrono*. <https://khrono.no/professoren-og-stipendiaten-er-rykande-ueinige-i-dag-mottest-dei-til-kaffi--direkte-hos-khrono/534062>

- Syse, H. (2018). Moralsk ytringsansvar i urolige tider. I H. Syse (Red.), *Norge etter 22.juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstadsdyktig samfunn* (s. 85–106). Cappelen Damm Akademisk.
- Syse, H., Bakkevig, T., Erdal, M. B., Ezzati, R. T., Figenschou, T. U., Hughes, G., Kaufmann, M., Kolås, Å., Lysaker, O., Magalong, A., Rafoss, T. W., Steen, F., Thorbjørnsrud, K., & Weisæth, L. (2018). Norge etter 22. Juli. I *Nordic Open Access Scholarly Publishing*. <https://doi.org/10.23865/noasp.37>
- Sætra, E. (2020, 13. november). Bruk av karikaturer må kunne begrunnes pedagogisk. I *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/islam-karikaturer-klasserommet/bruk-av-karikaturer-ma-kunne-begrunnes-pedagogisk/261821>
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19–32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Ungdommens Ytringsfrihetsråd (2021). *Hvordan står det til med ytringsfriheten til ungdom og unge voksne i Norge?*. Norsk PEN og Fritt Ord. <https://frittord.no/attachments/ab065f74cc5dd00e40ed531b8fc16e3c91a800c1/193-20210427210531482015.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag vg1/vg2*. Udir. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAK01-01.pdf?lang=nno>
- Utdanningsnytt, (2020a, 11. november). Spørreundersøkelse etter lærerdrapet Frankrike: Mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever. I *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-ytringsfrihet/sporreundersokelse-etter-laererdrapet-i-frankrike-mange-laerere-unngar-temaer-som-kan-virke-stotende-pa-elever/261343>
- Utdanningsnytt (2020b, 20. oktober). Kunnskapsministere: Norske lærere står fritt til å vise Muhammed-karikaturer. I *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/islam-kunnskapsminister-undervisning/kunnskapsministeren-norske-laerere-star-fritt-til-a-vise-muhammed-karikaturer/258383>

- Vetlesen, A. J., & Bangstad, S. (2011). Ytringsfrihet og ytringsansvar. *Nytt norsk tidsskrift*, 28(4), 334–346.
- Vollan, M. B. & Larsen, D. E. U. (2018, 11.september). Trekker trykkoker i tvil. I *Klassekampen*. <https://arkiv.klassekampen.no/article/20180911/ARTICLE/180919991>
- Waldron, J. (2012). *The harm in hate speech*. Harvard University Press.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctt2jbrjd>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Ytringsfrihetsbarometeret (2013). *Fritt ord*. <http://ytringsfrihet.no/survey>
- Ødegård, G., & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1).
- Aashamar, P. N., Mathé, N. E. H., & Breivik, L. M. (2018). Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet. *Bedre skole*, 3, 31–36.

Figurer

- Figur 1 og 2:** NSD (2019). *Skolevalgundersøkelsen 2019*. [Datasett]
<http://129.177.90.146/webview//index.jsp?object=http://129.177.90.146:80/obj/fStudy/SVU2019>
- Figur 3:** Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017, s. 123) *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
<http://hdl.handle.net/20.500.12199/3470>
- Figur 4, 5 og 6:** Medietilsynet (2021). *Undersøkelse om kritisk medieforståelse i den norske befolkningen Delrapport 2: Sjikane via internett, og konsekvenser dette har for demokrati og deltakelse*. (KMF Rapport 210427).

Vedlegg

Appendix A: Intervjuguide

Ytringsgrenser: Et utvalg ungdoms forståelse av og erfaring med ytringsfriheten og dens grenser

Informert om prosjektet, informert samtykke hele tiden, lov å trekke seg når de vil og stille spørsmål når de vil. Fortelle noe om hvem jeg er. Hvorfor vedkommende er valg ut

INNHOOLD

1. Oppvarmingsspørsmål
2. Hva er ytringsfrihet?
3. Egen opplevelse av ytringsfrihet og grensedragninger
4. Kontroversielle tema
5. Avrundingsspørsmål

Kategori 1: Oppvarmingsspørsmål

1. Fortell litt om deg selv!
 - Alder, skole, trinn?
2. Hvor lenge har du vært med i x organisasjon?
3. Kan du si noe om hvorfor du ble med i x organisasjon?
4. Hvilke tema engasjerer deg?

Kategori 2: Hva er ytringsfrihet?

5. Kan du si noe om hva du tenker en ytring er?
 - Og hva du tenker ytringsfrihet er?
6. Kan du fortelle om undervisningen du har hatt om ytringsfrihet på skolen?
 - Arbeidsform, temaer, hvilke aspekter
7. Har du lært om ytringsfrihet andre steder enn på skolen?
 - SoMe, venner, familie, organisasjon?
8. Hva tenker du er hensikten med ytringsfrihet?
 - Hva er målet? Når den disse målene?
 - Hva er den godt for?
 - Hva beskytter den?
 - Hva fremmer den?
9. Kan du tenke deg noen eksempler på noen som ikke har ytringsfrihet?
 - Utlandet eller Norge?
 - Evt. noen som har mindre ytringsfrihet?
 - Spesielle grupper?
 - Har alle like mye ytringsfrihet i Norge?
 - Hvilke konsekvenser kan dette få evt.?
10. Tenker du på ytringsfrihet utelukkende som noe positivt?

- Kan du tenke deg noe negativt ytringsfriheten medfører?

Kategori 3: Egen opplevelse av ytringsfriheten og dens grenser

11. Hva betyr det for deg personlig at du har ytringsfrihet?
12. Ofte skjer det at en kan være veldig uenig i noe, men lar være å si noe. Kan du tenke deg en situasjon hvor du kunne latt være å si noe?
13. Hva skal til for at du sier det du mener høyt?
14. På hvilke måter, hvis noen, opplever du at din ytringsfrihet kan være begrenset?
 - Er det noen tema du føler mindre frihet å snakke om?
15. Mener du det bør være noen grenser for ytringsfriheten eller bør den være helt fri?
 - Hvor mener du denne grensen skal gå?
 - Er grensene ulike i forskjellige situasjoner? Skolen, hjemme, organisasjonen
 - Hvilke konsekvenser tenker du ytringer som overskrider denne grensen bør få?
 - Juridisk/moralsk
16. Hvilke fordeler og ulemper tenker du begrenset ytringsfrihet har?
17. Har de som ytrer seg noe ansvar?
 - Hvorfor, hvorfor ikke?
18. Hva legger du i begrepet toleranse?
 - Kan du beskrive din toleranse?
 - Hvor tenker du din grense for toleranse går?
19. Blir du ofte utfordret på meningene dine? Beskriv hvordan det oppleves
 - Er du ofte uenig med vennene dine?
 - Hvordan ser du på meningsmotstandere? Gjerne eksempler

Kategori 4: Kontroversielle tema

20. Hva tenker du er kontroversielle temaer?
 - Er disse temaene vanskeligere å snakke om?
 - Hvorfor? Hvilke konsekvenser kan dette få?
 - Har den som ytrer seg noe ansvar når det diskuteres kontroversielle tema?
21. Tenker du at noen har større rett til å uttale seg om visse tema?
 - Evt. større rett til å bli lyttet til
 - Hvis ja, hvorfor?

22. Har du hørt om drapet på den franske læreren **Samuel Paty** som skjedde i Frankrike for en måneds tid siden? (*hvis ikke forklar*)

- Hva tenker du om hendelsen?
- Har dere diskutert dette på skolen? Hvordan?
- Bør lærere vise slike karikaturer i klasserommet?
- Hvilke argumenter for og imot ser du?

ELLER/HVIS TID

23. Er du kjent med **SIAN**-demonstrasjonene som har pågått den siste tiden?

(*Hvis ikke: forklar.*)

- Hva synes du om disse?
- Bør SIAN få lov å holde slike markeringer?
- Hvilke argumenter for og imot kan du se?
- Hva tenker du om motdemonstrasjonene?
- Hva tenker du om bruken av vold?

24. Hva legger du i begrepet krenkelse?

25. Hvor tenker du grensen går mellom kritikk og krenkelse?

Kategori 5: Avslutningsspørsmål

26. Er det noe du tenker jeg har glemt å spørre om eller som du vil si mer om?

27. Er det greit at jeg sender deg en mail hvis jeg har noen flere spørsmål?

28. Dersom du har spørsmål eller det er noe i ettertid, så er det bare å ta kontakt!

Appendix B: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Ytringsgrenser: en studie av et utvalg ungdoms forståelser og opplevelser av ytringsfriheten og dens grenser»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke et utvalg engasjert ungdoms forståelse av og erfaringer med ytringsfrihet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å belyse noen ungdommers forståelse av ytringsfrihet og hvordan grensene for aksepterte ytringer går. Det finnes flere studier om status for ytringsfrihet i Norge, men da definert av voksne. Dette prosjektet har som formål å løfte ungdommers tanker og perspektiver.

Prosjektet er et masterprosjekt i lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo og har en varighet frem til innlevering 1.juni 2021. Resultatet av prosjektet vil være en samfunnsfagdidaktisk master som vil kvalifisere studenten til å bli lærer i samfunnsfagene.

Data som samles inn behandles konfidensielt, og oppbevares slik at andre ikke får tilgang. Opplysningene vil bli slettet ved prosjektets slutt.

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?

I dette prosjektet ønsker jeg å intervju 6 videregående elever, som på fritiden er engasjerte i ulike politisk uavhengige ungdomsorganisasjoner. Du får spørsmål om å delta fordi du er mellom 16-19 år, engasjert i en ungdomsorganisasjon og har erfaring med å ytre meningene dine.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet vil det innebære et individuelt intervju på ca. 60 minutter. Intervjuet vil være en samtale rundt dine tanker om ytringer og ytringsfrihet og dine erfaringer knyttet til disse.

Du vil ikke bli stilt spørsmål om sensitive opplysninger. Om det likevel blir relevant å ta opp, vil opplysninger knyttet til din etnisitet/hudfarge, religion, politisk ståsted, seksuell orientering og helseopplysninger bli behandlet konfidensielt og med adgangsbegrensning, dvs. at kun studenten har tilgang og at informasjonen lagres bak passord.

Intervjuene vil tas opp med båndopptaker (en app) fra UiO og vil lagres trygt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til ungdomsorganisasjonen på noen måte.

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. For å sikre dine

personopplysninger vil navnene til deltakerne bli erstattet av en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne listen vil kun studenten ha tilgang til. Det er kun studenten og studentens veileder som vil ha tilgang til opplysningene som samles inn. I masteroppgaven vil ikke navn eller organisasjonstilhørighet oppgis. Det vil altså ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2021.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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:

- Prosjektansvarlig Lise Granlund på lise.granlund@ils.uio.no , Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo
- Veileder Knut Vesterdal på knut.vesterdal@ntnu.no , Institutt for Lærerutdanning, NTNU
- Vårt personvernombud ved Universitetet i Oslo: Roger Markgraf-Bye på personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)



Samtykkeerklæring

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

å delta i *individuell intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Appendix C: Godkjenning NSD

Prosjekttittel

Ytringsgrenser: En studie av et utvalg ungdoms forståelser av og erfaringer med ytringsfriheten og dens grenser

Referansenummer

180432

Registrert

01.09.2020 av Guro Stavsen Slinning - guross@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise Granlund, lise.granlund@ils.uio.no, tlf: 92680265

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Guro Stavsen Slinning, guross@student.uv.uio.no, tlf: 99296250

Prosjektperiode

01.09.2020 - 01.06.2021

Status

10.02.2021 - Vurdert

Vurdering (4)

10.02.2021 – Vurdert

Vi viser til endring registrert 12.01.2021 og deretter oppklarende tilbakemelding/oppdatering av skjema 21.01.2021. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet. Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD før endringer meldes inn i fremtiden: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt Tlf.

Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

30.11.2020 – Vurdert

NSD har vurdert endringene registrert 16.11.2020 og 30.11.2020. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den

30.11.2020. Behandlingen kan fortsette. Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

18.09.2020 – Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 16.09.2020. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.09.2020. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse, politisk oppfatning, religion, helse, seksuelle forhold eller orientering og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

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 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

07.09.2020 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 07.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. 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 dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)