

Masteroppgave

Meningsmangfold i klasserommet

En studie av samfunnsfaglæreres opplevelser med og refleksjoner rundt karikaturtegninger og ytringsrom i klasserommet

Åsfrid Skyttemyr

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår, 2022



© Åsfrid Skyttemyr

2022

Meningsmangfold i klasserommet

Åsfrid Skyttemyr

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

Meningsmangfold i klasserommet

En studie av samfunnsfaglæreres opplevelser med og refleksjoner rundt karikaturtegninger og ytringsrom i klasserommet

SAMMENDRAG

Ytringsfrihetens grenser blir til stadighet diskutert i samfunnet og klasserommet heller ikke er avskåret fra dette. Gjennom kvalitative dybdeintervju av lærere fra østlandsområdet har jeg ønsket å undersøke læreres opplevelser med kontroversielle tema og ytringsrom i klasserommet, med karikaturtegninger som eksempel. Problemstillingen er som følger: “Hvordan opplever et utvalg samfunnsfaglærere å tematisere Muhammed-karikaturer i kulturelt mangfoldige klasserom, og hvordan vurderer de elevenes ytringsrom i møte med dette og andre kontroversielle tema?” Herunder har jeg delt problemstillingen inn i tre forskningsspørsmål: 1) Hvordan opplever lærerne å ta opp kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i undervisningen? 2) Hvordan reflekterer lærerne rundt Muhammed-karikaturenes plass i klasserommet? 3) Hva slags erfaringer har lærerne med å legge til rette for meningsmangfold i undervisningen, og hvordan vurderer de elevenes ytringsrom? Muhammed-karikaturene har blitt undersøkt fordi de har vist potensiale til å skape mye uro, i tillegg til at det er uenigheter hvorvidt de bør brukes i klasserommet. Lærerne velger dette selv, og tilbyr relevante perspektiver gjennom sin tette kobling på praksisfeltet. Studiens teoretiske rammer bygger på ulike forståelser av ytringsfrihet og demokrati, mangfold i sammenheng med demokratiske praksiser i klasserommet, i tillegg til kontroversielle spørsmål i utdanning.

De mest sentrale funnene i undersøkelsen er at flertallet av lærerne beskriver takhøyden for å ta opp ulike tema i klasserommet som stor. Det beskrives likevel ulike hensyn som tas i møte med en mangfoldig elevsammensetning, som vitner om en balansering mellom å utfordre og sikre trygghet for elevene. Alle lærerne beskriver videre karikaturtegningene og karikaturstriden i seg selv som samfunnsfaglig relevant. To av lærerne ønsker å vise karikaturtegninger for elevene, mens to andre ønsker ikke å gjøre det, med ulike begrunnelser. Lærerne som viser tegningene vektlegger imidlertid et skjønn imøte med den pedagogiske verdien, som kan avhenge av både en adekvat innramming, i tillegg til en vurdering av de kontekstuelle betingelsene i klasserommet. Dette fremstår som viktig for å unngå brutte relasjoner. Et annet sentralt funn er hvordan lærerne opplever mange elever som selvbegrensende i meningsytring i møte med klasseromsdiskusjoner. Årsaker til dette beskrives som ulike klasseromsdynamikker, men også elever som angivelig er opptatt av å ikke fornærme eller krenke medelever.

FORORD

For det første vil jeg takke informantene som har vært med i dette prosjektet. Dere har satt av tid til å dele interessante tanker med meg på en imøtekommende måte.

For det andre vil jeg gjerne takke min veileder Silje Førland Erland som har gitt meg svært mye motivasjon gjennom nyttige tilbakemeldinger, i tillegg til en åpen dør til kontoret og mange bøker til låns. Din støtte har vært uvurderlig. Veiledningen har også foregått gjennom DEMBRA (demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) som har vært et verdifullt samarbeid med faglige innspill og sosialt påfyll fra innsiktsfulle medstudenter og veiledere ved UiO og MF. Spesielt takk til Audun!

For det tredje vil jeg også takke Hilde og Kirusanth for fem nydelige år på Blindern, kollektivet og familien. Dette gjelder særlig broren min Arngeir, som alltid er god å snakke med om fag. Jeg vil også takke Anders og Magnus for lattermilde lunsjpauser på SV!

Oslo, 01.06.2022

INNHALDSFORTEGNELSE

1	Introduksjon	1
1.1	Prosjektets aktualitet og begrunnelse.....	2
1.2	Formål, problemstilling og avgrensninger.....	4
1.3	Oppgavens oppbygging.....	6
2	Teoretisk rammeverk og tidligere forskning	7
2.1	Ytringsfrihet og demokrati.....	7
2.1.1	En omstridt ytringsfrihet.....	8
2.1.2	Et inkluderende demokrati.....	13
2.1.3	Klassen som et uenighetsfelleskap.....	17
2.2	Kulturelt mangfoldige klasserom.....	19
2.2.1	Et hypermangfoldig samfunn.....	19
2.2.2	Multikulturalisme og kritisk mangfoldskompetanse.....	20
2.3	Kontroversielle spørsmål i undervisningen.....	22
2.3.1	Kontroversielt og ubehagelig.....	23
2.3.2	Diskusjon for medborgerskap.....	24
2.3.3	Karikaturtegninger i klasserommet.....	26
2.3.4	Det prinsipielle vs. det kontekstuelle.....	27
3	Metode	30
3.1	Forskningsdesign.....	30
3.1.1	Semistrukturert dybdeintervju.....	32
3.1.2	Utforming av intervjuguide.....	33
3.2	Konstruering av data.....	33
3.2.1	Utvalg.....	34
3.2.2	Gjennomføring.....	35
3.3	Analyse av data.....	36
3.3.1	Transkribering.....	36
3.3.2	Tematisk analyse.....	37
3.4	Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	40
3.5	Etiske implikasjoner.....	41
4	Analyse og diskusjon	43
4.1	Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i undervisning.....	43

4.1.1	Kontroversielt og nært	43
4.1.2	Klasserommet som et mikrokosmos.....	45
4.1.3	Å skape et trygt og inkluderende miljø.....	47
4.2	Karikaturtegningenes plass i klasserommet.....	50
4.2.1	Motiv for å snakke om karikaturstriden	50
4.2.2	Å vise eller ikke vise karikaturtegninger	55
4.2.3	Kontekstuelle betingelser for bruk av Muhammed-karikaturer.....	60
4.3	Meningsmangfold og ytringsrom i klasserommet.....	64
4.3.1	Uenighet og grenser i klasserommet	64
4.3.2	Klasseromsdynamikker og diskusjon	66
4.3.3	Elevene er “ganske woke”	69
4.3.4	Læreren som tilrettelegger for samtale.....	71
5	Avslutning.....	74
5.1	Studiens hovedfunn og didaktiske implikasjoner	75
5.2	Veien videre	77
6	Kilder.....	79
	VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE.....	89
	VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV	92
	VEDLEGG 3 – GODKJENNING FRA NSD	96
	Tabell 1. Utklipp av kodetabell.....	37

1 Introduksjon

Demokrati er ikke primært et sett av verdier, men et system for å håndtere uenighet.
(Iversen, 2014, s. 114)

I startfasen av dette masterprosjektet ble det markert 20 år siden det mest omfattende terrorangrepet på amerikansk jord, nemlig angrepet mot World Trade Center i New York den 11. september 2001. Angrepet regnes som et viktig tidsskille for det 21. Århundre (Notaker, 2022). Tidligere i 2021 ble det også markert 10 år siden det mest alvorlige terrorangrepet i Norge siden 2.verdenskrig, rettet mot regjeringskvartalet og Utøya den 22. Juli. Disse hendelsene har blant annet vært med på å reise avgjørende spørsmål om hvordan innbyggere kan leve sammen på tvers av ulikheter i stadig mer komplekse samfunn (se f.eks. Ezzati og Erdal, 2017).

Utgangspunktet for denne oppgaven ligger i min interesse for hvordan samfunnet kan håndtere meningsmangfold i møte med splittende spørsmål. Dette inkluderer spørsmål om hvordan man kan legge til rette for en ivaretagelse av enkeltmennesket samtidig som man muliggjør en levende, fri og reell meningsutveksling der alle kan oppleve seg sett og hørt. Klasserommet er en arena der ulike meninger kan møtes. Som fremtidig samfunnsfaglærer er jeg derfor nysgjerrig på klasserommets muligheter og utfordringer i møte med aktuelle kontroversielle spørsmål som sirkulerer i samfunnsdebatten. Dette ble ytterligere vekket etter at jeg leste boken “Uenighetsfelleskap” av religionssosiolog Lars Laid Iversen (2014). Selv har jeg bodd flere år av min barndom i andre land enn Norge og opplevde et samspill mellom ulike måter å tenke på som berikende. Derfor var det inspirerende å lese et annerledes blikk på demokratisk samhandling som var kritisk til “tanken om at felles verdier er samfunnets sosiale lim [...]” (Iversen, 2014, s. 12).

I denne sammenheng er også grensene for ytringsfriheten spesielt relevante, som til gjengjeld stadig er gjenstand for offentlig diskusjon og debatt. I påskeuka skapte koranbrenningen fra det ytre høyre-partiet Stram Kurs store opptøyer og gatekamper i Sverige. Det ble diskutert hvorvidt demonstrantene med vilje prøvde å egge opp stemningen i et forsøk på å legitimere fordommer mot muslimer (Schiller Tønnesen og Braaten, 2022). I Norge har også lignende markeringer funnet sted i regi av Sian (Stopp islamiseringen av Norge), nylig midt under ramadan (Østrem,

2022). På den andre siden av debatten finnes det fortellinger om en woke-bevegelse og kanselleringskultur. Angivelig blir ytringsrommet innsnevret som følge av en økende sanksjonering av ytringer eller handlinger som anses som moralsk fornærmende (Norris, 2021). Dette knyttes særlig til anklager om rasisme, islamofobi, kvinnehat, homofobi eller transfobi (Norris, 2021, s. 2). I denne masteroppgaven tar jeg ikke stilling til offentlige diskusjoner om ytringsfriheten, men jeg ønsker å bruke det som en inngang til å se nærmere på kontroversielle tema og ytringsrom i klasserommet. På bakgrunn av dette anser jeg bruken av Muhammed-karikaturer i undervisning som et relevant eksempel for denne oppgaven, da disse blant annet har vist potensiale til å skape mye uro i samfunnet.

1.1 Prosjektets aktualitet og begrunnelse

En *karikatur* er en skildring av noe eller noens karakteristiske trekk, som er utført på en overdreven og komisk måte (Karikatur, u.å.). En *satire* defineres på den andre siden som noe som kritiserer samfunnsforhold eller tilstander ved å plassere dette i et “skarpt, ironiserende lys” (Satire, u.å.). Man kan også kalle en karikaturtegning for en *satiretegning* dersom man fremmer et budskap, som for eksempel maktkritikk (Sørheim, 2021, s. 10). En satiretegning kan åpne for nye perspektiver ved å “vri og vende” på stereotypier i samfunnet, ifølge forfatter og kulturjournalist Erle Marie Sørheim (2021, s. 77). Samtidig kan den provosere enormt og mobilisere sterke reaksjoner (Sørheim, 2021), slik som Muhammed-karikaturene.

Kristin Skare Orgeret (2020) skriver om hvordan karikaturstriden favner en rekke ulike hendelser tilknyttet karikaturtegninger. Det startet allerede i 2005 da det ble publisert tolv skisser av “Muhammeds ansigt” i den danske avisen Jyllandsposten. Kulturredaktøren Flemming Rose fikk ansvar for å utfordre danske kunstners selvsensur, da forfatteren Bluitgren hadde hatt problemer med å rekruttere illustratører til sin bok om koranen og Muhammeds liv. Det var godt kjent at sunni-islam hadde et avbildningsforbud av profeten. I Norge ble det publisert faksimiler av tegningene i noen aviser. I etterkant kom det motsvar i form av globale og voldelige protester, og striden har blusset opp flere ganger av lignende hendelser. I 2015 opplevde for eksempel satiremagasinet Charlie Hebdo et alvorlig terrorangrep (Skare Orgeret, 2020).

Karikaturstriden har vært viktig for samfunnsdebatten rundt religiøs sensibilitet og ytringsfrihet, og resulterte i konsekvenser for den norske loven i 2015 i form av en avskaffelse av blasfemiparagrafen (Skare Orgeret, 2020; Straffeloven, 2005, § 142). Charlie Hebdo-redaktør Riss påstår i et intervju med Sørheim (2021) at satire kan fungere som et slags demokratibarometer. Altså der det er rom for satire er det også et mer reelt demokratisk samfunn uten ulike former for sensurering (Sørheim, 2021, s. 138). Dette kan ha sammenheng med at satiren kanskje symboliserer frimodig eller uredd kritikk. Sørheim (2021) problematiserer hvordan det foreligger en fare for at karikaturtegninger kan bli et verktøy for å bekrefte eller intensivere fordommer, nettopp fordi de er karikerte og overdrevne av natur (s. 77). En stadig frykt for å si eller gjøre noe feil kan imidlertid også føre til en usynliggjøring av temaer som er verdt å snakke om, påpeker hun (Sørheim, 2021, s. 78).

Det har også vært diskutert hvorvidt man bør vise Muhammed-karikaturene i undervisning, kanskje særlig i etterkant av det brutale drapet i 2020 på historielæreren Samuel Paty i Frankrike. Han hadde vist disse tegningene som en del av et undervisningsopplegg om ytringsfrihet og ble drept som følge av dette (NTB, 2020). En artikkel fra Vårt Land viser hvordan flere norske lærere bruker Muhammed-karikaturene som et læremiddel med argumenter om å hindre radikaliserings (Reymert, 2020). Andre ønsker derimot ikke å bringe disse inn i klasserommet med ulike begrunnelser, for eksempel tilknyttet en bekymring for at kan oppleves som provoserende for muslimske elever (Reymert, 2020). Tidligere kunnskapsminister Guri Melby har slått fast at norske lærere kan vise karikaturtegninger dersom de selv ønsker det og dersom de selv finner det relevant (NTB, 2020).

Juristen Anine Kierulf, innenfor fagfeltene menneskerettigheter og ytringsfrihet, konstaterer lærernes sentrale rolle for å utvikle elevers dialogferdigheter i en artikkel av Jelstad (2020a) i etterkant av drapet på Samuel Paty. Dette trekker hun frem som helt avgjørende i et demokrati, og dreier seg blant annet om å gi opplæring i ytringsfrihet og uenighetsfellesskapets verdi (Jelstad, 2020a). Dette fremstår også som spesielt relevant i henhold til det norske læreplanverket hvor *demokrati og medvirkning* står som et av opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette innebærer blant annet at elevene gjennom utdanningsløpet skal forså hva demokrati betyr i praksis, få mulighet til å medvirke, samt at skolen skal fremme demokratiske verdier og bevissthet om ulike former for deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette

innebærer også å “skape respekt for at mennesker er forskjellige og [...] lære å løse konflikter på en fredelig måte” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Samfunnskunnskap kan sies å ha fått et særskilt ansvar for demokratiopplæringen, da kjerneelementet *medborgerskap og bærekraftig utvikling* uttrykker at “[...] elevane skal få handlingskompetanse til å medverke i demokratiske prosessar og samfunnsforming” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). I tillegg uttrykkes det i fagets relevans og sentrale verdier at elevene skal “[...] få drøfte og reflektere i fellesskap og vise respekt for meningsmangfold” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Å utvikle kulturforståelse gjennom perspektivmangfold fremmes også som viktig i samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), men mandatet kommer også til uttrykk i generell del av læreplanen: “I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Det er med andre ord opp til lærerne selv å vurdere om de skal vise eller ikke vise karikaturtegninger i klasserommet, som også leder til spørsmål rundt hvorvidt bruken av karikaturtegninger faktisk kan bidra til å oppfylle skolen demokratimandat, men også kulturforståelse. Selv ser gode profesjonsfaglige begrunnelser for begge valgene, og det har vært interessant å analysere intervjuene i lys av denne tvetydigheten.

1.2 Formål, problemstilling og avgrensninger

Det har vært en pågående samfunnsdebatt om lærere bør eller ikke bør vise karikaturene for elevene. Jeg velger å sette søkelyset på hvordan et utvalg lærere opplever dette med sine erfaringer fra praksis. Problemstillingen er dermed som følgende:

Hvordan opplever et utvalg samfunnsfaglærere å tematisere Muhammed-karikaturer i kulturelt mangfoldige klasserom, og hvordan vurderer de elevenes ytringsrom i møte med dette og andre kontroversielle tema?

Ut i fra denne problemstillingen har det også blitt formulert tre forskningsspørsmål, i løpet av arbeidet med intervjuguiden og analyseprosessen:

1. Hvordan opplever lærerne å ta opp kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i undervisningen?
2. Hvordan reflekterer lærerne rundt Muhammed-karikaturenes plass i klasserommet?
3. Hva slags erfaringer har lærerne med å legge til rette for meningsmangfold i undervisningen, og hvordan vurderer de elevenes ytringsrom?

Disse spørsmålene har vært viktige for å skape en tydelig og helhetlig struktur, eller retning for oppgaven. Det første spørsmålet sikter mot å få nærmere innblikk i hvordan lærerne opplever å skulle ta opp aktuelle, men kanskje utfordrende spørsmål i samfunnsfag, og eventuelle hensyn som tas i møte med klasserommets mangfoldighet. Spørsmål nummer to dreier seg om refleksjoner og mulige opplevelser med å skulle ta opp Muhammed-karikaturene spesifikt. Dette knytter seg til spørsmål om motiv for å snakke om tematikken, men også hvordan det eventuelt gjennomføres og om tegningene vises eller ikke vises. I denne forbindelse ser jeg også på lærernes muligheter og utfordringer knyttet til klasseromskonteksten. Det tredje spørsmålet handler om hvordan lærerne erfarer å skulle legge til rette for meningsmangfold og hvordan de vurderer elevenes ytringsrom. Herunder tar jeg for meg spørsmål om deltakelse og meningsmotstand, samt lærerens rolle i klasserommet.

Tematikken kan være relevant i flere fag, men jeg forholder meg til samfunnsfagene i denne masteroppgaven. Jeg avgrensner også oppgaven til å omhandle lærere fordi det er disse som står med det endelige valget om å bringe karikaturtegningene inn i klasserommet. Lærerne er også de som faktisk gjennomfører den komplekse jobben av å lede elevene gjennom ulike læringsprosesser i skolen, og gjør praksis ut av offentlig politikk (Andresen, 2020). På bakgrunn av dette anser jeg det som interessant å få en bedre forståelse for deres perspektiver tett på praksisfeltet. Jeg har vært i kontakt med fem lærere fra videregående skole. Alle kan anses som en del av majoritetsbefolkningen. Samtlige jobber også på kulturelt mangfoldige skoler i østlandsområdet. Aspekter ved representativitet og mine egne forforståelser i møte med utvalget diskuteres ytterligere i metodekapittelet.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem kapitler: Introduksjon, teoretisk rammeverk og tidligere forskning, metode, analyse og diskusjon, og avslutning. Det teoretiske rammeverket består av tre hovedbolker: Demokrati og ytringsfrihet, mangfoldige klasserom og kontroversielle spørsmål. I metodekapittelet går jeg gjennom de ulike stegene i forskningsprosessen og vurderer styrker og svakheter ved studien, mens i analyse og diskusjonskapittelet blir datamaterialet fremstilt, analysert og diskutert. Dette kapittelet struktureres etter forskningsspørsmålene. Avslutningsvis oppsummerer jeg hovedfunnene og ser dem i sammenheng, samt poengterer noen didaktiske implikasjoner og oppfordringer til videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapitlet vil oppgavens teoretiske forankring og forskningsbakgrunn presenteres. I første del presenteres forståelser av ytringsfrihet, i tillegg til sentrale demokratiteorier som det deliberative (Habermas, 1995) og agonistiske perspektivet (Mouffe, 2005), samt uenighetsfellesskapet (Iversen, 2014). Disse perspektivene inkluderes i denne oppgaven fordi det nettopp er samtale og dialog, samt rom for uenighet, som kan sies å være selve kjernen i møte med splittende spørsmål, lik de som berører Muhammed-karikaturene. De sees også fra et klasseromspektiv. Fordi jeg i denne oppgaven også ønsker å se på en inkluderende deliberasjon vil et særlig fokus rettes mot ulike maktforhold i lys av Young (2000). Videre vil jeg redegjøre for noen implikasjoner ved et mangfoldig klasserom i møte med demokratiske praksiser. Deretter belyser jeg kontroversielle, emosjonelle og sensitive temaers betydning i samfunnsfagundervisningen (Goldschmidt-Gjerløw, Gregers Eriken og Jore, 2022), samt ubehagets pedagogikk (Boler, 1999). Deretter viser jeg til noe forskning knyttet til læreres bruk av karikaturtegninger i undervisning, samt forholdet mellom den prinsipielle og kontekstuelle kunnskapen med utgangspunkt i Benhabib (1992). Dette inkluderes i oppgaven fordi utdanningsforskning ikke kan løsrives fra elevene som faktisk sitter i klasserommet (Sætra, 2021b) og Benhabib (1992) nettopp er kritisk til universalistisk kunnskap.

2.1 Ytringsfrihet og demokrati

Et demokrati fordrer at innbyggerne faktisk læres opp til å være demokratiske borgere (Enslin, Pedlebury og Tjiattas, 2001, s. 115). Å ha ulike meninger og kunne uttrykke dem er et viktig fundament i demokratiet og er forankret i den norske grunnloven gjennom ytringsfriheten. Retten til å ytre seg fritt begrunnes i sannhetssøken, demokrati “individets frie meningsdannelse” (Grunnloven, 1814, § 100). I denne sammenheng har altså skolen en viktig rolle i å ruste elevene til å leve side om side med mennesker som ikke deler deres verdensbilde eller politiske ståsted (Johannesen og Røthing, 2022; Ljunggren, et.al. 2015). Dette kan blant annet innebære å ta steget inn i de vanskelige samfunnsproblemer som skaper uenighet og debatt og som berører livene til

deltakerne i klassefelleskapet (Goldschmidt-Gjerløw, et.al., 2022). I samfunnskunnskap ligger det noen muligheter for å ta tak i slike spørsmål, jamfør læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Forskning har likevel vist hvordan lærere kan oppleve det som utfordrende å håndtere meningsmangfold i klasserommet (Johannesen og Røthing, 2022). Eksempelvis beskrives det en bekymring for at diskusjoner skal komme ut av kontroll og at ytringer går på bekostning av elevenes trygghet (Johannesen og Røthing, 2022, s. 4). Elevene har krav på et trygt læringsmiljø som fremmer “helse, trivsel og læring” i følge norsk lov (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Elevene er tilfeldig og ufrivillig satt sammen i en klasse. Ifølge Iversen (2014) er klasserommet derfor spesielt fordi det er “institusjonalisert fra oven”, som videre fordrer et gjennomgående arbeid for å “opprettholde klassen som sosial gruppe” (Iversen, 2014, s. 73). Læreren er avhengig av en spesielt tillitsfull og god relasjon dersom samtaler om omstridte spørsmål skal oppleves som trygge for elevene (Spurkeland, 2012). Frykten for at noen elever skal oppleve seg krenket kan føre til at temaer forenkles i stor grad eller rett og slett unngås (Johannesen og Røthing, 2022).

Med bakgrunn i dette kan man hevde at undervisning handler om en *balansekunst*, som beskrevet av Goldschmidt-Gjerløw et.al. (2022). Dette kan forstås som å sikre et mest mulig *åpent klasseromsklima* (Hess, 2015), samtidig som man sørger for at alle kjenner på “tilhørighet, trygghet og anerkjennelse i skolehverdagen” (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 15). Et betimelig spørsmål for mange lærere er med dette hvor grensene skal gå for hva som er greit å snakke om i klasserommet, og hvordan det skal snakkes om eller modereres, som for eksempel bruken av karikaturtegninger. På bakgrunn av dette vil jeg vise til ulike forståelser av ytringsfrihet, og deretter ulike perspektiver på demokrati, som kan ha betydning for hvordan undervisningen utformes i samfunnsfag.

2.1.1 En omstridt ytringsfrihet

Ytringsfrihet er viktig for demokratiet, men ytringer kan også gjøre skade, påpeker Odin Lysaker og Henrik Syse (2016). Filosofene går inn i den stadig tilbakevendende offentlige debatten om forholdet mellom ytringsfrihet og hatytringer og om den norske loven som omhandler dette er for liberal. Denne diskusjonen gjøres særlig aktuell i forbindelse med ulike voldelige angrep, for

eksempel i etterkant av terrorangrepet den 22. juli 2011 (Lysaker og Syse, 2016). Dette angrepet var motivert av et ønske om å beskytte Norge mot religiøs og etnisk mangfold, og baserte seg på fordommer og konspirasjoner særskilt rettet mot islam (Ezzati og Erdal, 2017, s. 365). Lysaker og Syse (2016) stiller spørsmål ved hvorvidt samfunnet kan finne seg i ytringer som potensielt sprer hat og inspirerer til vold, for eksempel via offentlige uttalelser på internett. Noe av det samme blir problematisert av Sørheim (2021) i forbindelse med karikaturtegninger, som nevnt, nemlig at å spille på stereotyper også kan intensivere fordommer. Ifølge Bangstad og Vetlesen (2011) har minoritetsgrupper måtte tåle en utvidet ytringsfrihet ved å i økende grad stå i hatefulle ytringer i kommentarfelt og debattspalter (s. 336). Koranbrenningen har også satt i gang lignende diskusjoner (Schiller Tønnesen og Braaten, 2022; Østrem, 2022). Man kan imidlertid spørre seg hvor langt det er hensiktsmessig å begrense ytringsfriheten når eksklusjon av individer eller grupper kan være mulige utfall. Dette vil jeg komme tilbake til.

I klasserommet kan beskrives det gjennom forskning at “upopulære” meninger blant elever vekke sterke følelser og splittelser (Johannesen og Røthing, 2022). En innskrenking av ytringsrommet kan på den andre siden føre til at elever som ikke får uttrykke seg blir sosialt isolert eller mister muligheter for motargumenter som kan åpne for refleksjon og kritisk tenking, ifølge Beck (2013).

Lysaker (2018) skiller mellom to ytterpunkter i ytringsfrihetsdebatten:

ytringsfrihetsfundamentalismen og *krenkelsesfundamentalismen*. Tilhengere av det første perspektivet forsvare en ytringsfrihet med minst mulig begrensninger, så lenge det ikke strider med straffelovens §185 eller rasismeparagrafen (Lysaker, 2018, s. 86).

Krenkelsesfundamentalistene taler på den andre siden for en rettslig innskrenket ytringsfrihet i tilfeller hvor minoritetsgrupper opplever seg dypt krenket (Lysaker, 2018, s. 87). Lysaker og Syse (2016) poengterer hvordan begge ytterpunktene tar for seg juridiske aspekter ved ytringsfriheten, men likevel har i seg et etisk underskudd. De argumenterer for å jobbe frem ytringsnormer som kan plasseres et sted mellom de to ytterpunktene (Lysaker og Syse, 2016).

Moralsk ytringsansvar og siviliseringsnormer

Det *moralske ytringsansvaret* beholder den juridiske beskyttelsen av menneskers rett til å ytre seg høyt, samtidig som den anerkjenner at en ytring også innebærer et moralsk ansvar (Lysaker,

2018). Dette kan sees i sammenheng med krenkelsesfundamentalistenes forståelse av at krenkelser faktisk kan “true mennesker til taushet” (Lysaker, 2018, s. 87). Bangstad og Vetlesen (2016) skiller i denne sammenheng mellom *positiv frihet*, som er “muligheten til å utøve kontroll over seg selv, sitt eget liv og dets form”, i motsetning til *negativ frihet* som kun handler om å ikke få begrenset sin individuelle frihet (s. 338).

Det moralske ytringsansvaret handler om en forståelse om at moderne norske demokratiet trenger etiske minimumsnormer for å håndtere det komplekse meningsmangfoldet som hviler på menneskers iboende verdighet, uten at dette innebærer endringer i ytringsfrihetslovgivningen (Lysaker, 2018, s. 88). For å komme med et konkret bidrag til samtalen om god forvaltning av ytringsfrihet presenterer Lysaker og Syse (2016) fem siviliseringsnormer, som er ment til å fungere som retningslinjer for anstendige debatter i møte med uenighet, politisk ekstremisme og terrorismetrusler (s. 105). *Verdighet* er den første normen og går ut på en anerkjennelse av andre, og at disse har en iboende verdi i kraft av å være menneske. Det viser også til en anerkjennelse av mennesker som kroppslig sårbare og avhengige av andre menneskers aksept. *Rettferdiggjøring* handler om å kunne begrunne hvorfor man ytrer noe, og knyttes tett opp mot motivasjon. *Sannferdighet* handler om at ytringsfriheten fordrer en kollektiv søken etter fakta og andre former for kunnskap. *Vurdering* handler om å kunne forstå et potensielt spekter av konsekvenser for sine uttalelser, også globalt. *Empati* handler til slutt i det store og hele om å ønske andre vel, og knytter seg til alle de foregående normene. Dette skal fungere som en bremse på rent hatefulle ytringer, men er ikke ment for å holde igjen på kritiske kommentarer (Lysaker og Syse, 2016, s. 117-122). Et etisk minstekrav for siviliseringsnormene er det som Habermas beskriver som en grunnleggende vilje til å høre og lære fra andre, også fra de man er uenige med (Lysaker og Syse, 2016, s. 117).

Forfatterne tar imidlertid opp et viktig dilemma, nemlig hvordan man kan formulere sosiale verdier som regulerer ytringer og på samme tid også unnlate å følge en privat moralisme, altså at enkelte mennesker regulerer den offentlige samtalen i tråd med sine personlige verdier (Lysaker og Syse, 2016, s. 113). De trekker linjer til den amerikanske filosofen Rawls som snakker om “the fact of reasonable pluralism” i dagens demokratier. Dette innebærer at samfunnet består av et mangfold av motstridende verdier som alle kan forstås som *rimelige*. Rawls peker derfor på et behov for en offentlig politisk kultur som baserer seg på en forestilling om ansvar. Dette uttrykkes

av felles politiske verdier som fortsatt har rom for et rikt spekter av meninger (Rawls, sitert i Lysaker og Syse, 2016, s. 114).

Ytringsnormene knyttes ikke eksplisitt til en klasseromskontekst, men har likevel en overføringsverdi. Ved hjelp av disse, eller tilsvarende normer, kan læreren reflektere sammen med elevene over hva slags ytringskultur som bidrar til det ønskede diskusjonsklimaet i klasserommet. Mathé og Sæther (2021) beskriver hvordan det å jobbe med ytringsnormer i samfunnsfag kan være en viktig strategi for klasseledelse fordi man kan støte bort i mange spørsmål eller temaer som kan oppleves som utfordrende (s. 314). De poengterer også at elevene bør være med på å utarbeide normene til klassefelleskapet for at de skal oppleves som legitime. En potensielt negativ konsekvens av å implementere disse ytringsnormene beskrives som at det kan redusere ytringsrommet ved at elevene opplever for mange hensyn å veie opp mot det de kanskje ville dele i klasserommet (Mathé og Sæther, 2021, s. 316). Christer Mattson (2019) legger færre regler til grunn i klasserommet. Det skal være lov å si alt i klasserommet så lenge det ikke strider med loven, er til hensikt å såre noen eller er helt utenfor det temaet som faktisk skal diskuteres (Mattson, 2019, s. 10) Dette problematiseres av Mathé og Sæther (2021) fordi det er læreren som bestemmer reglene som medfører mindre elevmedvirkning. Samtidig fremheves som en mulig styrke at læreren inntar en tydelig autoritetsrolle og et tydelig ansvar for “et godt psykososialt læringsmiljø” (Mathé og Sæther, 2021, s. 316). Å kunne lede elevene i uenighet på ulike måter er uansett viktig for å realisere klasserommet som et uenighetsfelleskap (Iversen, 2014), som jeg vil komme tilbake til i del 2.1.3.

Selvbegrensning og taushetsspiraler

Statsviteren Elisabeth Noelle-Neumann (1993) har lansert en teori om *taushetsspiraler* som handler om at menneskers frykt for isolasjon kan føre til sosial kontroll og selvsensur ved at man fanger opp hva som anses som aksepterte meninger av felleskapet og tilpasser seg deretter. “The fear of isolation seems to be the force that sets the spiral of silence in motion.” (Noelle-Neumann, 1993, s. 6). Dette kan videre føre til en mer enfoldig offentlig diskusjon som i mindre grad preges av uenighet (Steen-Johnson og Enjolras, 2016, s. 353).

Internasjonal forskning viser at det ofte er en bred anerkjennelse av ytringsfrihet når det stilles abstrakte spørsmål, men at det behandles mer restriktivt i møte med konkrete situasjoner eller grupper (Steen-Johnson og Enjolras, 2016, s. 360). Gjennom en representativ spørreundersøkelse av den norske befolkning finner Steen-Johnson og Enjolras (2016) at flertallet stort sett følger en middelvei mellom å balansere sine meningsytringer og andre verdier, som å beskytte sårbare grupper eller unngå å fornærme grupper eller religioner (s. 352). Et interessant funn er imidlertid hvordan flere uttrykker en aksept for nedsettende ytringer om religioner i seg selv, enn ytringer rettet mot individer som tilhører en religion. Færre uttrykker også en aksept for at disse ytringene rettes mot muslimer enn kristne. Forfatterne poengterer hvordan populasjonen kan ha vært påvirket av både karikaturstriden og 22. Juli i forbindelse med disse spørsmålene, både tilknyttet en frykt for reaksjoner og å skulle bidra til fordommer (Steen-Johnson og Enjolras, 2016, s. 357). De finner også en forskjell mellom den private og offentlige sfæren, der flertallet av respondentene antyder en større varsomhet for ytringer i den sistnevnte. Et annet sentralt funn er at noen grupper begrenser seg mer enn andre i anvendelsen av sin ytringsfrihet. Dette handler først og fremst om individuelle personlighetstrekk, men også at for eksempel kvinner virker mer varsomme enn menn (Steen-Johnson og Enjolras, 2016, s. 358).

En viss form for balansering er et viktig grunnlag for en meningsfull debatt i offentligheten, noe som kan sees i sammenheng med det nevnte moralske ytringsansvaret (Lysaker, 2018; Steen-Johnson og Enjolras, 2016). Steen-Johnson og Enjolras (2016) argumenterer likevel for at en gruppebasert selvsensurering kan føre til utvikling av taushetsspiraler og med dette en innskrenking av demokratiets sannhetssøken (s. 352).

Dersom disse funnene også legges til grunn som mulige påvirkninger på klasserommets ytringsrom, vil dette potensielt betydelig snevre inn meningsmangfoldet som kommer til uttrykk. Dette beskrives for eksempel i masteroppgaven til Mathias Hannisdal (2018). Han finner at selvsensur i klasserommet er utbredt gjennom 7 kvalitative intervjuer av videregåendelever i Oslo (Hannisdal, 2018). Skolen skal bidra til at elevene blir demokratiske borgere (Enslin, et.al. 2001) som kan tolerere og respektere mennesker som er ulike og uenige (Johannesen og Røthing, 2022, McAvoy og Hess, 2013). Dette vil kunne begrenses av taushetsspiraler i klasserommet.

2.1.2 Et inkluderende demokrati

Som beskrevet er altså klasserommet en arena der ulike meninger møtes innenfor en institusjonalisert ramme. Det finnes ulike demokratiforståelser i det teoretiske landskapet som igjen påvirker utdanningens utforming og hva slags samfunn vi ser for oss at vi ønsker (McAvoy og Hess, 2013). I denne oppgavens teoretiske rammeverk lener jeg meg som nevnt i all hovedsak på det deliberative perspektivet (Habermas 1995) og det agonistiske perspektivet (Mouffe, 2005), med en særskilt vinkling fra Young (2000) som orienterer seg mot inkludering. Uenighetsfelleskapet (Iversen, 2014) tas opp til slutt.

Det republikanske og liberale er to normative modeller på demokratiet som jeg kun vil nevne helt kort. Den førstnevnte fokuserer på gjensidig avhengighet i et solidaritetsfelleskap, mens den sistnevnte fokuserer på privatinteresser overfor et statsapparat (Habermas, 1995, s. 30). Den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas tok tak i begrensningene ved disse teoriene og har vært særlig sentral for utviklingen av *den deliberative demokratimodellen*. En slik demokratiforståelse dreier seg om å åpne for samtalende refleksjon mot rasjonell konsensus for berørte parter i forkant av politiske beslutninger (Habermas, 1995), fremfor å kunne benytte seg av sin stemmerett for eksempel. Noen viktige poeng for Habermas er at samtalen skal være fri for makt og at de ulike stemmene kun vurderes ut i fra sin rasjonelle verdi (sitert i Iversen, 2014, s. 138). En bred deltakelse vil også føre frem bedre politiske løsninger, da vil flere sider av saken blir vurdert (Englund, 2000, s. 310).

Den belgiske teoretikeren Chantal Mouffe ved University of Westminster, kritiserer det deliberative demokratiets mål om rasjonell enighet. Dette begrunner hun med at konsensus uten eksklusjon er umulig, innforstått at uenighet er unngåelig i et demokrati (Mouffe, 2005). Hun presenterer det agonistiske perspektivet som et alternativ, som innebærer en offentlighet med mer rom for motstand. Mouffe (2005) trekker et klart skille mellom motstand og fiendskap, fordi den førstnevnte handler om å være saklig uenig med noen uten at dette betyr at man har en negativ relasjon (sitert i Iversen, 2014, s. 147). Nøkkelutfordringen er altså ikke å unngå konflikt, men å ha konflikter av en konstruktiv karakter (Mouffe, 2005).

Den amerikanske filosofen John Rawls fremstår som en tydelig motstemme til Mouffe, men også Habermas. Han peker på at en produktiv offentlig samtale fordrer "rimelige borgere", som for

eksempel godtar noen ukrenkelige spørsmål vedrørende demokratiet og evner å legge vekk de sakene som man ikke klarer å bli enige om uansett (Rawls, 1993, sitert i Enslin et.al., 2001, s. 119). Legitimitet oppstår gjennom en begrenset og nøytral dialog som ikke fremprovoserer uenighet eller skaper splittelser ifølge denne tankegangen (Enslin, et.al. 2001). Dette har igjen blitt kritisert for å undergrave viktige politiske og sosiale spørsmål, og heller ikke ta hensyn til hvor forskjellige vi er som mennesker (Enslin, et.al. 2001, s. 119). Ezzati og Erdal (2017) argumenterer for betydningen av *grunnregler* i møte med meningsmangfoldet i et liberalt demokrati med etniske og religiøse ulikheter som Norge, men at disse bør ha rom for en pluralistisk orientert stridighet (s. 379).

Det deliberative demokratiet har fått mye oppmerksomhet innen utdanningsforskning. Den svenske pedagogikkprofessoren Tomas Englund (2000) ved Örebro universitet plasserer modellen i en klasseromskontekst. Han argumenterer for at elevene bør utvikle sine deliberative ferdigheter gjennom skoleløpet og ser på dette i et nypragmatisk lys. Dette handler om å se på kommunikasjon som en demokratisk livsform (Englund, 2000, s. 305). Med dette som grunnlag vil elevene læres opp i demokratisk samhandling som en del av utdanningsprosessen gjennom at ulike perspektiver bringes inn i meningsskapende prosesser for viljesdannelse (Englund, 2000). McAvoy og Hess (2013) supplerer dette poenget ved å påpeke at klasserommet er et uvanlig politisk rom fordi elevene er et “fanget publikum” som er i en prosess av å utvikle politiske meninger (s. 43). Ved å samhandle med andre som ser på verden på ulike måter, samt praktisere samtale og deliberasjon, kan elevene bli mer tolerante, mer interessert i politiske spørsmål og generelt mer informerte (McAvoy og Hess, 2013, s. 19).

Den politiske teoretikeren Iris Marion Young (2000) ved University of Chicago har beskrevet det deliberative demokratiet som en foretrukket modell på grunn av en orientering mot samarbeid, problemløsning og rettferdighet. Hun inspireres likevel av perspektiver fra både det deliberative og det agonistiske: altså en kommunikativ orientering mot offentlig fornuft parallelt med en anerkjennelse av demokratiske prosesser med strid og motstand (Young, 2000, s. 26 og s. 51). Young (2000) vektlegger hvordan demokratisk likhet baserer seg på at de berørte parter i et politisk spørsmål blir inkludert i beslutningsprosesser. Hun gjør imidlertid et poeng ut av at ideelle prosesser i det deliberative demokratiet krever et rettferdig utgangspunkt, der alle står likt, uten å bli dominert av andre. Et slikt samfunn finnes ikke, konstaterer hun. Det er en rekke

strukturelle forskjeller som for eksempel sosial og økonomisk makt, eller tilgang til kunnskap og arbeid. Hun maler opp et bilde av en sirkel der de som i utgangspunktet er ekskludert eller marginalisert fortsetter å være det, samtidig som de mest innflytelsesrike stemmene fortsetter å få signifikant flere fordeler i den deliberative samtalen (Young, 2000, s. 34). Mange vil likevel hevde at en slik sirkel er mulig å bryte. Young (2000) stiller seg bak ideen om at demokratiets utfordringer adresseres best ved å utdype demokratiet enda *mer*. Dette innebærer å mobilisere politisk innenfor de demokratiske institusjonene og normene (Young, 2000, s. 35). Videre vil jeg trekke frem to blant flere kritikker, særlig inspirert av Young (2000) mot det deliberative perspektivet som er relevant for klasserommet. Dette vil også knyttes sammen med teoretiske bidrag fra Mouffe (2005) og Iversen (2014).

Argumentasjon og følelser

For det første problematiserer Young (2000) vektleggingen av *argumentasjon* fremfor andre former for kommunikasjon i den deliberative samtalen (s. 37). Med tanke på at mennesker er så forskjellige vil det å skulle fremme argumenter i henhold til delte premisser innenfor delte diskursive rammeverk eksempelvis være vanskelig for noen (Young, 2000). Det vil alltid eksistere en underliggende fare for å være mindre lydhør for noen problemer eller erfaringer (Young, 2000, s. 37). Dette er i tråd med et poeng fra Iversen (2014), i Mouffe sin ånd, nemlig at det som fremstår som selvsagt i samfunnet ofte har vært synspunktene til makteliten (s. 151-152).

I tillegg påpeker Young (1996) at vi kan favorisere bestemte måter å snakke på. Dette kan for eksempel handle om formuleringsevner eller å kunne å forholde seg uberørt av sterke følelser (Young, 2000). Slike faktorer kan føre til en devaluering av meninger eller noens forsøk på å fremme sin side av saken (Young, 2000, s. 38). Young (2000) hevder at slike språklige normer kan være kulturelt spesifikke, mens kommunikative normer om å lytte og forstå er mer universelle. Hun påpeker videre at det er viktigere å være åpen nok til å lytte, prøve å forstå hverandre og kunne la seg påvirke, enn å formulere seg godt. Young (2000) hevder at det også finnes tendenser til å skille mellom rasjonalitet og følelser, der det å fremstå som rolig og “befattet” kan misforstås som objektivitet.

Enhet og konsensus

Det rettes også et kritisk blikk mot antakelsen om at deliberasjon fordrer *enhet* (Mouffe, 2005; Young, 2000, s. 40). Young (2000) viser til at noen ser på enhet som en *forutsetning* forut for den politiske kommunikasjonen, mens andre ser på det som et *mål* (s. 40). En tanke om enhet forut for samtalen vil implisitt innebære at vi kun kan samarbeide med hverandre dersom vi markerer et skille fra *de andre* på utsiden, som vi definerer som annerledes (Young, 2000, s. 41). En annen kritikk mot dette er fallgruven om å tenke at dialog kun er suksessfullt når det appellerer til det som deltakerne allerede deler i utgangspunktet. På denne måten kan man risikere å skygge unna diskusjoner som kan være vel så viktige, hevder hun (Young, 2000, s. 42). Synet på enhet som et mål kritiseres også fordi det kan ekskludere, det kan snevre inn deliberasjonens potensiale, samt at det kan føre til at man unngår spesielt betente tema av frykt for sterk uenighet (Young, 2000, s. 43-44). Uenigheten vil derimot sannsynligvis ligge der latent uansett om den kommer frem i lyset eller ikke.

Dette harmonerer med Mouffe (2005) sin kritiske orientering mot konsensus. Hun påpeker at tilfeller der alle er enige kan hinte om et samfunn der borgerne enten ikke ønsker eller har reelle muligheter til å delta (siteret i Iversen, 2014, s. 146). Uenighet er med andre ord et sunnhetstegn. Young (2000) er imidlertid noe uenig med noen forståelser av den agonistiske modellen, nemlig det hun oppfatter som en unngåelse av normer for rettferdighet eller legitimitet. Dette vil kunne føre til at man ikke klarer å skille mellom de mektiges vilje og mer objektive vurderinger av rettferdighet (Young, 2000, s. 50-51). Iversen (2014) støtter dette poenget og påpeker at vi bør kunne veiledes av det som vi mener er rett og galt, og at sannhetssøking ikke trenger å havne i ytterpunktene mellom relativisme eller skråsikkerhet (s. 102).

Disse nevnte kritikkene mot det deliberative demokratiet tilknyttet argumentasjon og enhet er relevante perspektiver for denne oppgaven fordi de viser hvordan elever kan ha ulike forutsetninger for å delta i samtalene i klasserommet. Elever vil alltid ha ulike muligheter til løfte sine synspunkt og dele sine erfaringer. Johannessen og Røthing (2022) argumenterer for at lærere må utøve profesjonsfaglig skjønn og kunne fange opp det unike samspillet mellom elev-elev og lærer-elev. Dette forutsetter å kunne gjenkjenne kanskje usynlige privilegier i klasserommet

(Johannessen og Røthing, 2022, s. 12).

2.1.3 Klassen som et uenighetsfelleskap

I forlengelsen av det deliberative og agonistiske perspektivet viser Iversen (2014) hvordan det egentlig er en myte at et fellesskap forutsetter delte verdier. Han beskriver hvordan uenighetsfelleskapet kan beskrive ethvert demokrati; både storsamfunnet forøvrig, men også mindre enheter som klasserommet. Denne teorien åpner opp for flere stemmer i et større idé mangfold som kan bringe frem nytenkende løsninger, snarere enn å kun fremme bedre argumenter (Iversen, 2014, s. 140). I dette felleskapet kan elevene teste meninger, endre synspunkt og vise sin flerstemmighet (Iversen, 2019, s. 325). Det idealtypiske uenighetsfelleskapet defineres som en gruppe mennesker som:

- 1) er kastet sammen i et skjebnefellesskap
 - 2) har ureduserbar, men ikke-voldelig uenighet seg i mellom
 - 3) står ovenfor en prosess som med nødvendighet innebærer et valg av felles handling.
- (Iversen, 2014, s. 15)

Denne ideen oppsto som følge av observasjonsstudier i religionsundervisning, der noen klasser utmerket seg: Elever med ulike verdier delte argumenter og brynte seg på hverandre samtidig som de avspeilet en opplevelse av klasserommet som et fellesskap (Iversen, 2014, s. 67).

“Safe space” har vært et viktig konsept i utdanningsforskning i over to tiår (Iversen, 2019, s. 315). Iversen (2019) problematiserer imidlertid dette, for det første fordi det er *tvetydig*. Det trygge rommet handler om at læreren angivelig må minimere risiko for at elevene skal tørre å ta sjanser og dele meninger i klasserommet, og kan på denne måten misforstås som et rom der man skal slippe kritiske kommentarer. Det er heller ikke klart om det er elevene eller lærerens forståelse av trygghet som skal vektlegges (Iversen, 2019, s. 318). Begrepet er også *politisert* som en del av en større debatt om minoriteters rettigheter og ytringsfrihet. Dette kan kvele kritiske stemmer i behandling av kontroversielle tema på grunn av en “overdreven omsorg” for minoritetsgrupper (Iversen, 2019, s. 318-319). Med dette for øyet problematiserer også Iversen (2014) å skulle møte “substansielle uenigheter” med “krenkelsesretorikk” (s. 75). Han stiller

avslutningsvis spørsmål ved hvorvidt man kan love et trygt rom for elever både med og uten hegemoniske privilegier, der man risikerer at noens trygghet går på bekostning av andres (Iversen, 2019, s. 319). Callan (2016) skiller i denne sammenheng mellom “intellectual safety” og “dignity safety” i klasserommet (s. 64). Førstnevnte innebærer at et klasserom forstått på agonistisk vis fordrer intellektuelt utrygge elever (Callan, 2016; Mouffe, 2005), altså med rom for kritikk og motstand på et faglig nivå. Den sistnevnte innebærer at elevene har rett på å bli behandlet med respekt og som verdige individer (Callan, 2016).

Uenighetsfellesskapet unngår tvetydigheten i utdanningen som både risikosøkende og trygghetssøkende, ifølge Iversen (2019, s. 325), og fokuserer på praktisk handling fremfor abstrakt vurdering, der læreren bør tar valg i tråd med et sluttmaal (Iversen, 2014, s. 25). Dette innebærer for eksempel å tenke gjennom hva man skal gjøre når elevene har grenseoverskridende atferd, snarere enn å idealisere et fellesskap der alle grenser opprettholdes (Iversen, 2014, s. 25). Dette perspektivet inkluderes i dette masterprosjektet som en mer praktisk tilnærming til meningsmangfold i pluralistiske klasserom. Det er et relevant blikk på nevnte problemstillinger om ytringsfrihet og ytringsrom, samt svakheter ved den deliberative og agonistiske modellen for demokrati. Abstrakte idealer vil ikke alltid være like anvendbare i et klasserom som preges av spontane øyeblikk og “hot moments” (Gressgård og Harlap, 2014), som faktisk kan benyttes til å lære om demokratiet (Goldschmidt-Gjerløw, et.al. 2022; Lenz, 2019).

Å lede klassens uenighetsfellesskap

Goldschmidt-Gjerløw et. al. (2022) beskriver ulike roller som en lærer kan innta i møte med ekstreme ytringer i klasserommet, men de kan også overføres til lærerens møter med klassefellesskapets uenigheter. Rollene deles inn i *konfliktvegreren*, *provokatøren*, *debattlederen*, *brobyggeren* og *den forståelsesfulle* (Goldschmidt-Gjerløw et. al., 2022, s. 60). De fire første trekkes frem i denne oppgaven som særskilt relevante i møte med datamaterialet. Den første rollen handler om å vike unna konflikter i klasserommet, for å unngå eskalasjoner, mens den andre handler om å utfordre elever ved å sette holdninger eller meninger på spissen. Uenighetene brukes med dette pedagogisk i samfunnsfaget og ingen skal ties jamfør ytringsfriheten. Den tredje rollen handler om å lære elevene å håndtere uenighet på en konstruktiv måte. Den siste

rollen handler om å fokusere på gode relasjoner og læringsmiljø gjennom å ivareta individet, men også søke å skape forståelse på tvers av de ulike gruppene i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw, et. al. 2022, s. 60-66). Debattlederen og brobyggeren fremmes som spesielt viktig for demokratisk medborgerskap og demokratisk dialog, av Goldschmidt-Gjerløw et.al. (2022). Disse strategiene kan bidra til å øve opp konflikthåndtering og dialog i klasserommet, i tillegg til at et fokus på gode relasjoner kan åpne for respekt og toleranse (Goldschmidt-Gjerløw et.al., 2022, s. 67).

2.2 Kulturelt mangfoldige klasserom

Som nevnt jobber alle lærerne jeg har intervjuet på skoler med stort mangfold. Dette gjør det relevant å se på teori som knytter demokratiske praksiser og mangfoldet sammen. I mitt datamateriale er det spesielt mangfold knyttet til kulturelle og etniske variasjoner som kommer frem, men også elevenes sosiale og økonomiske bakgrunn nevnes. Røthing (2017) definerer mangfold som et begrep som viser til “forskjellighet, variasjon og kompleksitet” (s. 7). Det blir ofte brukt i forbindelse med forskjeller som vi kan se med det blotte øyet, men det handler også om mer eller mindre tydelige tegn eller uttrykk som er med på å signalisere tilhørighet og identitet (Røthing, 2017, s. 7-8). Først vil jeg se helt kort på forståelser av det norske samfunnet som mangfoldig, for deretter å se dette i et utdanningsperspektiv.

2.2.1 Et hypermangfoldig samfunn

Det eksisterer to hovedfordelinger om det norske mangfoldet (Røthing, 2017). Den ene fortellingen vektlegger at Norge var homogent tidligere, og har blitt flerkulturelt på grunn av nyere innvandring og økt globalisering. I Norge har tanken om homogentitet tradisjonelt stått sterkt som noe forventet og normalt (Barth, 1993, s. 57). Den andre fortelling fokuserer på at Norge alltid har vært flerkulturelt og at dette er normalen snarere enn avviket (Barth, 1993; Røthing, 2017, s. 15).

Barth (1993) definerer *kultur* som summen av en befolknings tradisjoner, altså det individer lærer fra miljøet de vokser opp (s. 58). Å oppfatte kultur som noe stabilt og uforanderlig, eller som utenfor vår daglige atferd, er imidlertid problematisk fordi vi stadig er i endring, påpeker Barth (1993). Det ligger også en fare i å skulle forstå oss selv som medlemmer av en kultur, da skillelinjer mellom “oss” og “dem” blir tydelige når forskjeller mellom mennesker tolkes som symptomer på andres kultur (Barth, 1993, s. 59-60). I noen tilfeller kan forestillinger om slike skillelinjer føre til fordommer og diskriminering av grupper i samfunnet.

Mangfold har etterhvert blitt et utbredt og positivt ladet begrep for å beskrive en økt kompleksitet i samfunnet (Harlap og Riese, 2014). Selv om Norge kan sies å alltid ha vært et mangfoldig samfunn, er det mye som taler for at mangfoldet er større nå enn tidligere. Sosialantropolog Thomas Hylland Eriksen (2014) foreslår begrepet *hypermangfold* for å beskrive et samfunn som preges av nye og intensiverte former for flerkulturalitet og migrasjon (s. 14).

2.2.2 Multikulturalisme og kritisk mangfoldskompetanse

I utdanningspolitikken har også mangfoldsbegrepet fått et stort fokus og vektlegging (Røthing, 2020, s. 18). Røthing (2017) taler for en kritisk mangfoldskompetanse som handler om: “(1) konkret *kunnskap*, (2) kjennskap til og anvendelse av maktkritiske *perspektiver* og (3) et skjerpet blikk for *kompleksitet*” (s. 19). Ifølge Røthing (2017) handler interseksjonalitet om å være oppmerksom på hvordan ulike statuser eller kategorier kan fungere i samspill. Dette er viktig for å forstå ulike strukturer som bidrar til diskriminering, og er viktig for å forstå maktforhold (Røthing, 2017, s. 19). Et normkritisk blikk er essensielt for å utfordre normene som bidrar til diskriminering og andregjøring, da den kritiske refleksjonen kan bidra til en mer inkluderende undervisning (Røthing, 2017, s. 20).

Edda Sant (2019) har gjort en bred diskursiv analyse av litteratur tilknyttet demokratisk utdanning og kommer frem til 8 ulike perspektiver. I dette kapitlet ser jeg nærmere på den multikulturelle diskursen, særskilt i sammenheng med den deliberative diskursen. Multikulturalistene kritiserer altså det deliberative for å være diskriminerende, begrunnet i at språk og kommunikasjon aldri er nøytralt (Sant, 2019, s. 669), noe som også poengteres av Young (2000) som nevnt tidligere. Sammenlignet med den deliberative diskursen inntar ikke

multikulturalistene et universalistisk perspektiv, men snarere et partikularistisk perspektiv, forklarer hun (Sant, 2019). Dette innebærer å kunne utfordre tradisjonelle forestillinger om kulturelle praksiser og kunnskap, men også garantere for et mangfold av dette i et demokratisk samfunn (Sant, 2019, s. 670-671). Utdanningsprofessor Geneva Gay (2002) ved University of Washington-Seattle har for eksempel tatt til orde for å drive en kulturell responsiv undervisning i møte med det mangfoldige klasserommet. Dette definerer hun som følgende: “[...] using the cultural characteristics, experiences, and perspectives of ethnically diverse students as conduits for teaching them more effectively” (Gay, 2002, s. 106). Den kulturelt responsive undervisningen baserer seg på en antakelse om at akademisk kunnskap og ferdigheter som plasseres i elevenes levde erfaringer og referanserammer oppleves som mer meningsfullt, interessant og tilgjengelig, og som videre forbedrer elevenes resultater (Gay, 2002, s. 106).

Sant (2019) kommer likevel med kritiske innvendinger til multikulturalismen. For det første trekker hun frem hvordan partikularismen mangler sammenheng, da man ser bort i fra hvordan forestillinger om rettferdighet faktisk krever en form for universalitet. For det andre trekker hun frem hvordan man gjennom å nekte for universalitet også kan bidra til å opprettholde status quo. For det tredje beskriver hun en mulig isolering av grupper som ikke eksponeres for samhandling med mennesker som er forskjellige (Sant, 2019, s. 672). Gjennom en rekke dybdeintervjuer med mennesker med minoritetsbakgrunn finner Nadim (2017) at mange opplever en tilgang til den offentlige samtalen, men likevel redusert til sin minoritetsstatus eller som en slags representant for sin antatte gruppe (s. 229). Dette er en annen mulig fallgrube i en undervisning som vektlegger kulturelle skillelinjer tungt. Mathé og Sæther (2021) poengterer at det vi kan hente ut i fra for eksempel en kulturelt responsiv undervisning ikke bare trenger å handle om kulturell, religiøs og etnisk tilhørighet, men snarere om å kunne skape forbindelser mellom samfunnsfagsklasserommet og elevers bakgrunn (s. 320), altså være bevisst klasserommets kompleksitet. De trekker frem en bevissthet om ulik tilgang til ordforråd og kjennskap til begreper som viktig å hente fra dette perspektivet (Mathé og Sæther, 2021).

Med andre ord kan man møte på både muligheter og utfordringer i et mangfoldig klasserom. Lærernes kanskje ubevisste holdninger har videre betydning for elevenes opplevelse av skolen. Dette krever en kritisk mangfoldskompetanse da de fleste lærere har gode intensjoner, men skolen likevel kan bidra til å marginalisere og andreggjøre elever (Røthing, 2017). Dette handler

om å ikke bare fokusere på minoritetsgruppens behov, men også avdekke privilegier og normer blant majoriteten (Røthing, 2017, s. 9). Dette er spesielt relevant lagt til grunn at elever i norsk skole faktisk kan oppleve å bli forskjellsbehandlet på bakgrunn av sin kulturelle identitet, som fremkommer gjennom en kvantitativ undersøkelse fra OMOD (Trøften, 2010). I en svensk skolekontekst kommer noe av det samme frem, nemlig at elever kan tilskrives bestemte muligheter, roller eller privilegier basert på deres hudfarge, etnisitet eller religion (Arneback og Jämte, 2017, s. 167).

2.3 Kontroversielle spørsmål i undervisningen

Jeg har tidligere beskrevet hvordan undervisning kan forstås som en balanse mellom det trygge og det utrygge, mellom å utfordre og anerkjenne elever (f.eks. Callan, 2016; Goldschmidt-Gjerlow, 2022; Iversen, 2019). Å gi rom for kontroversielle spørsmål i klasserommet har fått en del oppmerksomhet i utdanningsforskning (Sætra, 2021b, s. 345). Det finnes mange begrunnelser for å ta opp disse spørsmålene, men Europarådet skiller mellom to hovedårsaker, blant annet inspirert av den amerikanske historieprofessoren Robert Stradling (1984). Den første handler om at sakene kan være viktige i seg selv for elevene å vite noe om, enten fordi de er direkte relevant for deres liv, eller fordi det er større sosiale, moralske eller politiske utfordringer for vår tid. Disse kalles for saksrelaterte grunner (Kerr og Huddleston, 2016/2017; Stradling, 1984). Den andre årsaken er en prosessorientert tilnærming, som sentrerer seg rundt diskusjoner av spørsmålene og hvordan disse kan bidra til læring, holdninger og atferd. Dette innebærer for eksempel *personlige grunner*, som å lære strategier for delta i diskusjoner og ufarliggjøre konflikter; *tverrfaglige grunner*, som å lære samarbeidsevner, utforskning og vurdering; og avslutningsvis *demokratistyrkende grunner*, som økt politisk interesse, respekt for demokratiet, engasjement, medborgerskap og fremtidig deltakelse (Kerr og Huddleston, 2016/2017, s. 15). Scarrat og Davidson (2012, sitert i Kerr og Huddleston, 2016/2017) påpeker i tillegg at massemediene har ført til at elevene i større grad eksponeres for ulike tema som skolen må diskutere og “avmystifisere”. Dette blir stadig mer aktuelt fordi informasjonskanalene øker og stadig yngre elever får tilgang til dem (Kerr og Huddleston, 2016/2017, s. 14).

2.3.1 Kontroversielt og ubehagelig

Det finnes en rekke ulike kriterier for hva som gjør et tema kontroversielt som inngår i en større kriteriedebatt (se f.eks. Sætra 2021a). *Det epistemiske kriteriet* handler om at kontroversielle spørsmål bør ha motstridende svar som ikke er “contrary to reason” (Dearden, 1981, s. 38). Stradling (1984) kom imidlertid med et annet forslag. Alle fag har ulike ubesvarte spørsmål og kontroverser, men at det er de kontroversielle sakene der samfunnet deles, ved at det tilbys svært ulike og kryssende løsninger eller forklaringer basert på ulike verdier, som skaper de største utfordringene for en lærer (Stradling, 1984, s. 121). Dette er temaer som Young (2000) kanskje ville hevde at den konsensusorienterte tilnærmingen til det deliberative demokratiet ikke har rom for. Dette kalles ofte for *det politiske kriteriet* (Sætra 2021a).

I denne oppgaven følger jeg imidlertid Goldschmidt-Gjerløw et.al. (2022) sin forestilling om at det ikke finnes universelle prinsipper om hva som bør undervises som kontroversielt i skolen: “Læreren må heller ta sine beslutninger basert på situasjonsbestemt utøvelse av pedagogisk klokskap” (Goldschmidt-Gjerløw, et.al, 2022, s. 17). De påpeker videre at kontroversielle temaer kan vekke sterke følelser og emosjoner er et viktig element for demokratisk engasjement. Temaer som både er emosjonelle og kontroversielle kan også bli sensitive når de “berører aspekter ved elevens eller læreres menneskeverd, identitet og liv” (Goldschmidt-Gjerløw, et.al., 2022, s. 14). Likevel er ikke alle temaer kontroversielle selv om de er sensitive og heller er ikke alle temaer sensitive selv om de er kontroversielle (Goldschmidt-Gjerløw, et.al., 2022). De foreslår en samlebetegnelse på *kontroversielle, emosjonelle og sensitive* tema, som er

[...] tema og problemstillinger som preges av høy emosjonell og politisk intensitet, som kan skape debatt og uenighet og berøre lærernes og elevenes liv og identitet på ulike måter. (Goldschmidt-Gjerløw, et. al. 2022, s. 14)

Slike spørsmål eller temaer kan innebære en viss risiko. Likevel innebærer utdanning alltid en risiko fordi det “ikke dreier seg om å fylle en bøtte, men om å tenne en ild”, og fordi det er møter mellom mennesker (Biesta, 2014, s. 239). Røthing (2019) påpeker at mange lærere kan oppleve det som bekymringsfullt å ikke vite hvilken retning diskusjoner kan ta i klasserommet, og beskriver ulike former for ubehag en slik usikkerhet kan romme (s. 42) *Ubehagets pedagogikk* ble først innledet av Boler (1999) for deretter å bli utviklet av Boler og Zembyla (2003).

Rammeverket sikter mot å utfordre “emosjonelle komfortsoner” knyttet til temaer som rasisme, sosial rettferdighet og forskjeller (Røthing, 2019, s. 44). Dette baserer seg på at nettopp *ubehaget* kan være det som skal til for å skape kritisk refleksjon, ny kunnskap og endring (Røthing, 2019). Røthing (2019) definerer ubehag som “[...] et bredt spekter av følelser og erfaringer som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring”, og påpeker at det tross alt er noe som de fleste mennesker søker seg bort fra ganske intuitivt (s. 42). Å utfordre disse komfortsonene i undervisningen anses imidlertid som sentralt for en mer inkluderende utdanning som avdekker dominerende forståelser, sosiale vaner og normative praksiser (Røthing, 2019, s. 41; Zembyla og Papamichael, 2017). Dette sikter også mot å gå dypere inn på hvordan deltakerne i klassefelleskapet forstår andre rundt seg, men også seg selv (Røthing, 2019, s. 44).

2.3.2 Diskusjon for medborgerskap

Et utgangspunkt for denne oppgaven er altså den brede enigheten fra litteraturen om at elevene må lære seg demokratiske ferdigheter i skolen. Dette er blant annet beskrevet av Ljunggren, Öst og Englund (2015) som hevder at samfunnsfaget skal bidra til elevenes utvikling mot et *demokratisk medborgerskap*. Dette handler for eksempel om å delta i samtaler om kontroversielle og polariserte temaer (McAvoy og Hess, 2013). Emil Sætra og Janicke Heldal Stray (2019) er også tydelige på skolens demokratimandat og undersøker nærmere hva slags medborgere et utvalg norske lærere sikter mot å utdanne. De kommer frem til tre idealtyper, nemlig den *politisk informerte*, den *rasjonelt autonome* og den *sosialt intelligente medborgeren*. Den første handler om tilegnelse av kunnskap om politikk, den andre handler om selvstendig og kritisk tenking og den siste handler om utvikling av sosial intelligens i samhandling med andre (Sætra og Stray, 2019, s. 24). De skiller også mellom utdanning *gjennom* demokratiet og utdanning *for* demokratiet, og viser med sine empiriske funn at førstnevnte nedprioriteres over sistnevnte. Med den sosialt intelligente medborgeren lagt til grunn, bør elevene få mulighet til å øve opp demokratiske ferdigheter gjennom aktiv praktisering i klasserommet (Sætra og Stray, 2019, s. 30-31). Lærerne bør altså ikke bare legge til rette for at ulike oppfatninger og meninger tillates, men også invitere de frem (Ljunggren et.al, 2015, s. 17). Her blir kontroversielle spørsmål relevante på grunn av et potensiale til å generere “demokratisk diskusjon” (Sætra, 2021b, s. 147).

Litteraturen viser flere ulike innganger til hvordan man kan legge til rette for gode diskusjoner i klasserommet. Ifølge Sætra (2021b) er likevel konteksten sentral når man snakker om praktisk pedagogikk, noe jeg vil komme tilbake til senere, men det er likevel mulig å identifisere noen trekk som kan være kjennetegnende på tvers av ulike skoler, trinn og elevsammensetninger. I denne oppgaven støtter jeg meg til Hess (2015) sine hovedpunkter for hva som skaper muligheter for en god diskusjon. Hun hevder at hvorvidt diskusjonen blir effektiv fordrer at temaene eller spørsmålene er forståelige, at elevene får mulighet til å forberede seg, at klasseromsklimaet er åpent og at læreren planlegger og tilrettelegger for diskusjonen (Hess, 2015, s. 262). Sætra (2021b) bidrar med et lærer- og elevperspektiv fra norsk skole, og legger til gode sosiale relasjoner i klassefelleskapet, adekvate normer for interaksjon, som respekt og toleranse, samt god tilrettelegging av diskusjoner. Den sistnevnte handler om å *ramme inn* tematikken ved å sikre bakgrunnskunnskap, skape interesse og definere eller plassere saken, i tillegg til å *moderere* diskusjonen, som innebærer å kunne styre samtalen mot ønsket tilstand (Sætra, 2021b). Englund (2004) forslår blant annet også betydningen av å gi rom for flere syn og være kritisk til tradisjonelle forståelser (sitert i Solhaug, 2006, s. 240). Han problematiserer likevel hvordan det å være åpen for ulike synspunkt og følge normer for interaksjon kan komme i et spenningsforhold. Selve grensene i ytringsrommet kan med dette være gjenstand for diskusjon, der en engasjerende debatt kan bidra til å trekke nye grenser (Englund, 2004, sitert i Solhaug, 2006, s. 240).

Toft (2020) og Von der Lippe (2021) belyser hvordan et tema som inneholder kontroverser ikke nødvendigvis blir behandlet som kontroversielt i klasserommet. I møte med de sakene der ikke alle syn er akseptable, er det ikke mulig å ha den samme åpenheten som kreves for å diskutere et kontroversielt tema, som for eksempel spørsmål tilknyttet terror. Toft (2020) ser på hvordan lærere underviser om terrorangrepet i Paris i 2015 gjennom observasjon og intervju, og konkluderer blant annet med at læreren må skape en pedagogisk problemstilling i møte med slike saker og at dette i hovedsak handler om hvordan man rammer det inn. Det finnes mange ulike innganger til å undervise om kontroversielle spørsmål. Tryggheten læreren har i møte med saken er imidlertid essensielt for hvor sterk moderasjon som påføres diskusjonen, for eksempel tilknyttet en frykt for elevreaksjoner (Toft, 2020, s. 11). Dette innebærer at lærerens innramming skaper muligheter, men også begrensninger (Toft, 2020).

Forskningslitteraturen løfter altså frem mange viktige begrunnelser for å undervise om kontroversielle tema. De er knyttet til viktige politiske, økonomiske, sosiale og moralske problemstillinger og berører med dette sentrale samfunnsfaglige spørsmål. Elever får med dette opplæring i samtale med mennesker som har ulike meninger og verdier enn dem selv, og på denne måten eksponeres for meningsbryting, som en undervisning *for* og *gjennom* demokrati (Sætra og Stray, 2019).

2.3.3 Karikaturtegninger i klasserommet

Muhammedkarikaturene i seg selv, men også spørsmålet om å skulle vise dem i klasserommet, kan sies å ha både en kontroversiell, emosjonell og sensitiv karakter for både lærere og elever: Karikaturene kan splitte samfunnet, de kan vekke sterke følelser og de kan berøre elever og læreres liv og identitet (Goldschmidt-Gjerløw et.al., 2022). Det foreligger ikke veldig mye forskning på bruk av karikaturtegninger i samfunnsfag eller i norske klasserom generelt, men vi vet noe. Fordi problemstillingen for dette prosjektet er å se nærmere på hvordan lærere opplever undervisning om karikaturtegninger vil dette delkapittelet ta for seg to artikler som begge publisert i Utdanningsnytt.

Spørsmål om karikaturenes plass i klasserommet ble spesielt relevant etter drapet på Samuel Paty (Jelstad, 2020b). En mindre kvantitativ undersøkelse viser at hele én av tre lærere opplever frykt for egen sikkerhet i møte med å skulle vise Muhammed-karikaturer i klasserommet (Jelstad, 2020b). Et sentralt funn er også at mange opplever å stå alene i vurderinger. Flere av lærerne i undersøkelsen peker på frykten for å støte elever, og faktisk hele én av fire har også unngått andre sensitive temaer begrunnet i en frykt for å krenke. Det var lav svarprosent på undersøkelsen, da kun 239 lærere svarte, så det må tas forbehold om mulige skjevheter (Jelstad, 2020b, s. 8). Undersøkelsen kan likevel gi et innblikk i læreres opplevelser i møte med tematikken.

Emil Sætra (2020) hevder at det burde være anledning til å ta opp karikaturtegninger i klasserommet, men hevder at lærere bør tenke gjennom pedagogiske begrunnelser. Han begynner med å beskrive to ytterkanter i debatten om lærere bør vise Muhammedkarikaturer. Den første ytterkanten handler om en frykt for å krenke muslimer, som en allerede stigmatisert gruppe

(Sætra, 2020). Malik (2020) påpeker hvordan man må forstå det muslimske samfunnets kompleksitet i en artikkel i The Guardian. “What is called “offence to a community” is usually a struggle within communities” (Malik, 2020). Dette handler om at det er mange muslimer både i vesten og i majoritetsmuslimske land som utfordrer religiøse ideer og institusjoner, som forfattere, karikaturtegnere og politiske aktivister, hevder han. De risikerer livene sine daglig for å stå opp for blasfemilover, for like rettigheter og for demokratisk frihet (Malik, 2020). Muslimer er med andre ord ikke en ensartet gruppe med et felles sett med reaksjonsmønstre. Det andre ytterpunktet baserer seg på å prinsipielt vise tegningene uansett, fordi de som blir krenket må lære seg å tåle kritikk. Dette kan på den andre siden vitne om et forenklet og fordomsfullt syn på en gruppe mennesker (Sætra, 2020).

Sætra (2020) trekker derfor frem elementer som *faglig relevans*, *pedagogisk verdi*, *innramming* og *diskursiv situasjon* som viktige vurderinger om tegningenes plass i klasserommet. Dette beskriver han som følgende: Faglig relevans knyttes til spørsmålet om karikaturene faktisk er relevante eksempler for det som skal tematiseres. Pedagogisk verdi handler om hvorvidt det å vise tegningene tilfører undervisningen noe, altså om de er nyttige verktøy i det som skal formidles. Innramming handler om i hvilken grad konfliktstoff fremstilles på en slik måte at læreren unngår en legitimering av stereotypier og fordommer. Til slutt handler diskursive situasjonen om forholdene i klasserommet muliggjør en konstruktiv meningsutveksling (Sætra, 2020). Dette handler om det foreligger en felles referanseramme der fundamentale forhold for respekt og forståelse finner sted, eller i alle fall kan utvikles underveis (Englund, 2006, s. 513). Lærerens rolle er helt sentral her på grunn av sin både formelle og reelle autoritet til å bestemme de diskursive betingelsene (Englund, 2006).

2.3.4 Det prinsipielle vs. det kontekstuelle

Helt til slutt vil jeg poengtere noen momenter rundt det prinsipielle og det kontekstuelle i møte med utdanningsforskning. Selv om kontroversielle tema har fått mye de siste årene, viser undersøkelser fra både Sverige og internasjonalt at lærere ikke prioriterer å la elever med ulike meninger diskutere samfunnsspørsmål, eller la kontroversielle tema få rom i undervisningen (Ljungren et.al. 2015, s. 17). For det første kan dette knyttes opp mot lærernes profesjonelle

autonomi for å sette kontroversielle saker på agendaen, som for fordrer sosial og juridisk støtte ifølge Sætra (2020). Oulten, Day, Dillon og Grace (2004) viser også til hvordan lærere kan oppleve manglende kompetanse eller ikke føler seg tilstrekkelig forberedt for diskusjoner av kontroversiell art. Noe lignende beskrives i en undersøkelse om 22. Juli undervisning i norske klasserom (Anker og Von der Lippe, 2015), selv om mye har skjedd på feltet siden den gang.

For det andre er det relevant å se på hva som faktisk foregår i klasserommene. Et sentralt poeng for Stradling (1984) var nettopp dette da han forsket på kontroversielle tema i utdanning, som sto i motsetning til de filosofiske bidragene som var basert på antakelser (Sætra 2021a). Han gjennomførte derfor klasseromsobservasjoner fra 20 forskjellige skoler i England over to år på 80-tallet og konkluderte med at lærerne ikke kunne følge faste og rigide strategier for denne type undervisning (Stradling, 1984). Konteksten i hvert klasserom og de spesifikke begrensningene på skolene ble trukket frem som sentralt, i tillegg til nødvendigheten av å ta elevenes kunnskap, verdier og erfaringer i betraktning (Stradling, 1984, s. 121).

Ubehagets pedagogikk fordrer også en bevissthet om konteksten i det enkelte klasserom. Røthing (2019) poengterer at ubehaget som læreren inviterer til krever en profesjonsfaglig refleksjon i henhold til de ulike posisjoneringene i klasserommet. “Spørsmålet om trygge eller ubehagelige klasserom er med andre ord mer presist et spørsmål om trygge eller ubehagelige klasserom for hvem” (Røthing, 2019, s. 53). Hun stiller også spørsmål ved hvorvidt elevene som kjenner på ubehaget blir redde, eller kanskje sinte, og om avstanden til læreren blir større. I denne sammenheng er det sentralt å kunne utvikle en beredskap for å ivareta elevene i klasserommet slik at ubehaget ikke bare blir en ressurs som de privilegerte elevene drar nytte av og mindre ressurssterke elever kanskje skyves enda lenger unna og føler på enda mindre tilhørighet i skolen (Røthing, 2019, s. 53), i tråd med at deltakerne i den deliberative samtalen er ulikt stilt (Young, 2000). Ubehag er dog uunngåelig, i tillegg til nødvendig når man snakker om sosial rettferdighet for endring, stadfester Røthing (2019, s. 46). Spørsmålet blir til syvende og sist hvordan man skal fordele ubehaget mellom elevene, og forvalte både ubehaget og tryggheten parallelt (Røthing, 2019, s. 53).

Disse poengene kan også sees i sammenheng med et feministisk perspektiv på moralfilosofi fra den tyrkisk amerikanske filosofen Benhabib (1992) ved Columbia Law School. I et større bilde kan dette perspektivet forstås som en generell kritikk mot kunnskap som er løsrevet fra den

konteksten man befinner seg i, eller en kritikk mot universalisme. Benhabib (1992) skiller mellom den *generaliserte andre* og *konkrete andre*. Forestillingen om den generaliserte andre handler om å se på hvert enkelt individ som rasjonelle vesen med rettigheter og plikter i tråd med dem vi tilskriver oss selv. Vi antar at den andre er et vesen med både konkrete ønsker og behov, men at det som konstituerer hens moralske verdighet ikke er det som skiller oss fra hverandre, men snarere det som vi har til felles. Forestillingen om den konkrete andre handler derimot om å se på alle rasjonelle vesen som individer med en konkret historie, identitet og affektiv-emosjonelle konstitusjoner (Benhabib, 1992, s. 158-159). Benhabibs perspektiver kan være et viktig blick på klasserommet da alle elevene sitter med ulike erfaringer og levde liv, som alle skal oppleve undervisningen som trygg og læreren som tillitsvekkende. Dette er relevant for masteroppgavens problemstilling som nettopp tar for seg lærernes opplevelser fra ulike kontekster.

3 Metode

Dette kapitlet tar sikte på å gi en åpen og gjennomiktig gjennomgang av forskningsprosessen i masterprosjektet. Jeg vil belyse de ulike metodiske valgene som er tatt og reflektere over mulige konsekvenser disse har, som er begrunnet i at leseren selv skal kunne vurdere både kvalitet og troverdighet i mine konklusjoner. Jeg har hele prosessen forsøkt å skrive grundige notater i en forskningslogg for å kunne benytte disse refleksjonene i et troverdig og transparent metodekapittel (Anker, 2020; Furusetth og Everett, 2012, s. 138). Gangen i kapitlet vil være at jeg først presenterer forskningsdesignet, for deretter å gå nærmere inn på stegene i datainnsamlingen. Herunder presenteres både utvalg og beskrivelser av den praktiske gjennomføringen. Deretter vil jeg fremstille ytterligere hvordan jeg har transkribert, kodet og analysert data, for å videre belyse noen momenter rundt de vitenskapelige kravene som validitet, reliabilitet og overførbarhet. Reliabiliteten og validiteten utdypes her mer eksplisitt, selv om disse hensynene også overveies gjennomgående i hele metodekapitlet. Til slutt gjør jeg noen refleksjoner rundt studiens etiske implikasjoner.

3.1 Forskningsdesign

Det finnes flere ulike tradisjoner som har betydning for hvordan vi forstår vitenskapelig arbeid. Mye kvalitativ forskning, særlig innenfor samfunnsvitenskapen, befinner seg innenfor den sosialkonstruktivistiske tradisjonen (Gleiss og Sæther, 2021, s. 202), inkludert dette prosjektet. Denne vitenskapsfilosofien ser på kunnskapen vi har om virkeligheten som sosialt konstruert og henter inspirasjon fra fenomenologien, som igjen er betydelig inspirert av Kant. Han skilte mellom et fenomen *i seg selv* og hvordan et fenomen *framtrer for oss*, der han hevdet at den sistnevnte egentlig er det eneste vi kan vite noe om (sitert i Hjordemaal, 2014, s. 207). Objektiv vitenskap er ifølge sosialkonstruktivismen derfor ikke et mål, men snarere å forstå hvordan grupper eller individer danner sine oppfatninger, samt hvordan forskeren i seg selv farger både forskningsprosessen og sine konklusjoner med sine forforståelser (Hjordemaal, 2014, s. 208).

Inspirert av et sosialkonstruktivistisk perspektiv har altså målet med prosjektet mitt vært å få innblikk i hvordan et utvalg samfunnsfaglærere opplever undervisning om Muhammed-karikaturer i kulturelt mangfoldige klasserom, i tillegg til hvordan de vurderer elevenes ytringsrom i møte med dette og andre kontroversielle tema. Valg av forskningsmetode gjøres mer enn noe annet på grunnlag av hva som best kan gi et svar på dette (Furuseth og Everett, 2012, s. 128). Problemstillingen danner et utgangspunkt for en kvalitativ vinkling fordi jeg ønsker få innblikk i subjektive tanker og erfaringer i forhold til et fenomen, som innebærer en mye mer åpen tilnærming enn hva kvantitative metoder kan tilby (Larsen, 2017; Dalen, 2011). Dette gjøres altså best ved å sikte mot å vite mer om et mindre utvalg informanter. Problemstillingen er for det meste *forstående*, altså den rommer et ønske om å forstå bedre hvordan lærere opplever noen forhold ved sitt arbeid (Larsen, 2017). Imidlertid henger dette også sammen med et *forklarende* aspekt: For å forstå hvordan lærere opplever å undervise om karikaturtegninger er det også interessant å se på hvorfor de tar de valgene de gjør (Larsen, 2017), som viser seg i deler av intervjuguiden.

Jeg vil påpeke at forskningsspørsmålet mitt er både forskbart og interessant, og det finnes gode muligheter for overraskende funn, som ifølge Firebaugh (2008) et viktig premiss for en god undersøkelse (s. 113-114). Dette er blant annet fordi prosjektet tar sikte på å “utfylle eksisterende forskning”, som kan være et godt grunnlag for en masteroppgave (Furuseth og Everett, 2012, s. 130). Det foreligger en del forskning på kontroversielle tema i klasserommet, men i mindre grad om Muhammed-karikaturene spesifikt. Disse utgjør et eksempel på et kontroversielt tema som ofte tilknyttes en spesifikk minoritetsgruppe, som kan synliggjøre kontekstuelle betingelser i lærerens møte med klasserommets ulike posisjoneringer og maktforhold.

Jeg har også latt meg inspirere av *den hermeneutiske sirkel* i denne forskningsprosessen, som handler om forståelse som en dynamisk prosess (Hjardemaal, 2014). Dette innebærer veksling mellom del og helhet: delene forstås ut i fra helheten, men helheten blir også forståelig gjennom enkeltdelene (Hjardemaal, 2014, s. 191). Denne tankegangen har gjort seg gjeldene helt fra utformingen av forskningsdesignet, til formuleringen av intervju spørsmål, til analyse av datamaterialet og diskusjon, da jeg kontinuerlig har vekslet mellom teori og empiri for å forsøke å forstå lærernes opplevelser.

3.1.1 Semistrukturert dybdeintervju

Innledningsvis ønsket jeg å kombinere både observasjon og intervju for å gjennomføre en såkalt metodetriangulering. Dette handler om å bruke flere kilder i en studie som kan være hensiktsmessig for å utfylle og nyansere informasjon (Creswell og Miller, 2000, s. 126-127), for eksempel gjennom hva lærerne reflekterer over og hva de faktisk gjør. Jeg vurderte det imidlertid som tidkrevende å skulle finne lærere som både kunne bli med på et intervju og gjennomføre et opplegg om karikaturtegninger, særlig med tanke på et allerede planlagt årshjul for de fleste lærerne. Den sosialkonstruktivistiske vitenskapstradisjonen handler dessuten ikke om å finne frem til en mest mulig objektiv beskrivelse av virkeligheten, så det å minimere feilkilder i det lærerne sier ved å observere undervisningen er ikke et krav for validiteten (Patton 1999). Jeg gjennomførte likevel en teoretisk triangulering (Cresswell og Miller, 2000), gjennom å benytte både noe kvantitative og kvalitative forskningsbidrag, i tillegg til mer overgripende teorier i det teoretiske rammeverket.

Jeg valgte dermed å spørre lærerne om å bli med på et semistrukturert dybdeintervju om opplevelser ved undervisning om Muhammed-karikaturer, og fikk ganske raskt kontakt med flere informanter. Prosjektet handler altså i større grad om hva lærere tenker, oppfatter og føler, og i mindre grad hva de faktisk gjør, selv om lærerne snakker mye om sin praksis i datamaterialet. Et dybdeintervju kan gi tilgang på hva informantene mener eller erfarer rundt saker eller situasjoner, men ikke hvordan de faktisk opptrer utenfor intervjuet (Anker, 2020, s. 37). Likevel er det interessant i dette prosjektet å se på hvordan lærerne *fortolker* egen praksis, noe som denne metoden egner seg godt for (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 206). Jeg valgte en semistrukturert form for å gi rom for både struktur og åpenhet i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2017). Dette muliggjorde “avstikkere” samtidig som jeg sikret at det mest sentrale jeg ønsket å vite ble dekket (Stigum Gleiss og Sæther, 2021). Et semistrukturert intervju kan også tilby sammenligning på tvers av datamaterialet i større grad enn et ustrukturert intervju kan (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 80).

3.1.2 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden skulle inneholde både konkrete og mer åpne spørsmålsformuleringer i henhold til en semistrukturert form (Stigum Gleiss og Sæther, 2021). Jeg fikk veiledning på første utkast av intervjuguiden og ble bedt om å lage flere underspørsmål enn jeg allerede hadde gjort for å sikre gode og innholdsrike data. Intervjuguiden endte i en tredeling – en innledning, en hoveddel og en avslutning (se vedlegg 1). Ifølge Tjora (2017) bør et intervju ha et oppvarmingsspørsmål, en refleksjonsdel og en avrundning. I dette intervjuet startet jeg med å be lærerne fortelle litt om elevsammensetningen på skolen. Dette var et “lettere” spørsmål der informantene kanskje kunne kjenne seg mer komfortable, jamfør Dalen (2011, s. 27). I hoveddelen av intervjuguiden ga jeg lærerne rom for å fortelle om refleksjoner, erfaringer og opplevelser tilknyttet kontroversielle tema, Muhammed-karikaturer og meningsmangfold i klasserommet. Til slutt fikk lærerne mulighet til å legge til det de måtte ønske dersom de brant inne med noe. Jeg hadde også med artefakter i form av utskrifter av noen av karikaturtegningene, samt læreplanen i samfunnsfag til deler av intervjuet. Artefakter kan ifølge Bahn og Barrat-Pugh (2011) potensielt bidra til rikere data ved å bryte ned ulike kommunikasjonsbarrierer (s. 197). Bildene av karikaturtegningene viste seg å være mindre nødvendig, da lærerne hadde god kjennskap til dem fra før og de så vidt kikket på arket før de la det vekk igjen. Læreplanutskriften ble på den andre siden brukt aktivt. Dette medførte til et overordnet inntrykk om at lærerne anså det som aktuelt å knytte tematikken til flere områder av læreplanen enn det kanskje ville gjort dersom de måtte snakke om det ut i fra hukommelse.

For å teste intervjuguiden gjennomførte jeg et pilotintervju og tok lydopptak av dette (Dalen, 2011, s. 30-31). Personen jobbet riktignok ikke i skolen, men jeg fikk likevel testet ut at spørsmålene var tilstrekkelige for mine formål. Jeg fikk også mulighet til å minimere de tvetydige, ledende eller for vanskelige spørsmålene å svare på, i tillegg til å lytte til meg selv som intervjuer og potensielt justere uheldige og ubevisste måter å opptre på (Dalen, 2011, s. 27).

3.2 Konstruering av data

Videre vil jeg gå nærmere inn på hvordan innsamlingen av data har foregått, fra rekruttering av

informanter til gjennomføring av intervju. Denne prosessen startet så snart det planlagte prosjektet ble godkjent av NSD, altså Norsk senter for forskningsdata, i august 2021. Ifølge Anker (2020) er det ofte mer riktig å si at man *konstruerer* fremfor at man *samlar inn* data i kvalitativ forskning (s. 64), noe som også samsvarer med den sosialkonstruktivistiske vitenskapstradisjonen som nevnt tidligere (Hjardemaal, 2014). Dette er fordi jeg som forsker i stor grad bestemte hvordan intervjuet skulle gjennomføres, hvilke spørsmål som skulle stilles og hvordan jeg fulgte opp svarene: Datamaterialet oppsto med andre ord i møte mellom informantene og meg som forsker. I tillegg har utvalget stor betydning for datamaterialet jeg endte opp med, som også er typisk for kvalitativ intervjuforskning (Dalen, 2011, s. 45).

3.2.1 Utvalg

Prosjektet tar for seg læreres opplevelser fordi det er disse som til syvende og sist står med valget om å bringe karikaturtegningene inn i klasserommet eller ikke, jamfør metodefriheten. Lærere har erfaringer tett på praksis, i tillegg til at de står med den faktiske arbeidet av å omsette politiske føringer til praksis (Andresen, 2020). Elevers perspektiver på denne tematikken er også både interessant og relevant, men jeg avgrenser oppgaven til å handle om lærere for å ikke favne over for mye. Utvalget har i stor grad basert seg på bekvemmelighet, altså lærere jeg har fått tilgang til, men det har også vært strategisk eller kriteriebasert (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 41). Lærerne skulle for det første ha en del arbeidserfaring, som vil si at informanten som hadde jobbet kortest hadde vært lærer i 6 år. Dette var fordi jeg antok at disse ville ha mer å fortelle gjennom mer erfaring over lengre tid. I tillegg måtte de undervise i samfunnskunnskap og jobbe på en skole med et bredt kulturelt mangfold. Dette speiler også en viss forutinntatthet hos meg som forsker, nemlig at lærerne på de kulturelt mangfoldige skolene ville ha flere opplevelser om utfordringer knyttet til å undervise om kontroversielle tema og Muhammed-karikaturer. Dette viste seg å bli både bekreftet og avkreftet, da det ikke alltid var tilfelle. Forskerrefleksivitet, altså en åpenhet om egne “briller”, er viktig for validiteten ut i fra et kritisk perspektiv på vitenskap (Cresswel og Miller, 2000). Jeg visste ikke noe om lærernes holdninger til karikaturtegninger i forkant av intervjuene. Det viste seg likevel at to av lærerne pleide å vise tegningene i undervisningen, mens de to andre ikke pleide å vise dem, noe som utfylte datamaterialet med ulike perspektiver.

Jeg intervjuet altså fem informanter fra fire forskjellige videregående skoler i østlandsområdet, med et aldersspenn fra rundt 30 til 60 år. Rekrutteringen av disse ble gjort ved å sende direkte mail til såkalte “portvakter” eller lærere jeg hadde kjennskap til (Dalen, 2011, s. 31). To av informantene fikk jeg gjennom en slik portvakt som kontaktet kolleger som kunne tenke seg å være med på prosjektet. En annen informant fikk jeg tilgang til via veileder, mens de to siste ble direkte kontaktet via epost. Den ene skolen besto av studieforbereende linje og mediefag, med ganske høyt snitt for å komme inn. Den andre skolen var en privatskole med elever fra flere forskjellige områder i fylket. Den tredje skolen var delt i to mellom yrkesfag og studiespesialiserende der en stor andel av elevene kom fra nærmiljøet. Jeg endte opp med å ikke bruke intervjuet av den siste informanten, som jeg vil komme tilbake til senere, så beskrivelser av denne skolen uteblir.

Samtlige av informantene jeg fikk tilgang til kan bli regnet som en del av majoritetsbefolkningen i Norge. Et mer variert utvalg kunne trolig kunne gitt mer innsikt for flere dimensjoner av tematikken (Dalen, 2011, s. 43). Likevel har nettopp informantgruppens tilsynelatende homogenitet vært interessant i analysen, da dette blant annet har gitt informasjon om deres egen beskrivelse av posisjonering i klasserommet og refleksjoner i møte med et tema som ikke berører dem selv.

3.2.2 Gjennomføring

I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt intervjuguiden på mail slik at de kunne lese gjennom og forberede seg, da én av informantene etterspurte dette. Det ble gjort med unntak av den første informanten som plutselig spurte om vi kunne gjennomføre intervjuet samme dag. Han fikk derfor informasjon om gangen i intervjuet da vi møttes. En av informantene tok med seg en utskrift av intervjuguiden med noteringer i marginen til intervjuet, mens de to resterende hadde lest gjennom den. Dette vitner om ulik grad av forberedelse. Imidlertid så det ikke ut som at dette påvirket intervjuene i noe særlig grad. Alle intervjuene foregikk fysisk på skolene der informantene jobbet for at det skulle være mer beleilig for dem. Av samtlige intervju ble også tatt lydopptak med diktafon for å få med seg alt som ble sagt, i tillegg til å fange opp ulike nyanseringer. Dette er med på å øke reliabiliteten (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 96). Etter

hvert møte med informantene skrev jeg ned noen refleksjoner i forskerloggen om hvordan det hadde gått. Dette gjorde jeg for å bearbeide følelsene og ikke glemme de tankene som hadde oppstått i etterkant (Anker, 2020). En refleksjon jeg bemerker meg er at jeg tidvis savner egne oppfølgingsspørsmål, som for eksempel blir tydelig i transkripsjonene når en av lærerne forklarer at han forsøker å sikre at elevene tør å si hva de mener i klasserommet, og det ikke blir utdypet noe særlig hvordan. Likevel snakket alle lærerne mye og entusiastisk som til slutt bidro til et omfangsrikt datamateriale.

3.3 Analyse av data

Videre har jeg transkribert, kodet og kategorisert intervjuene for å kunne svare på problemstillingen. Data som samles inn kan ikke i seg selv utgjøre bevis for argumenter, men en analyse av data kan avdekke bevis innad i kildene (Furusetth og Everett, 2012, s. 133).

Analyseprosessen viste seg etterhvert å kreve en del kreativitet og tok stadige nye vendinger, noe som samsvarer med Patton (1999) sitt bilde av kvalitativ analyse. Dette fordrer derfor en grundig beskrivelse av hva jeg har gjort (Patton, 1999, s. 1190).

3.3.1 Transkribering

Jeg gjennomførte ganske ordrette transkripsjoner av samtlige intervju, inkludert nøling og pauser. Deler der innholdet ikke var relevant transkriberte jeg i mindre grad ord for ord. Jeg ble sittende igjen med 5 intervjuer, på henholdsvis mellom 6570 og 9036 ord. Det lengste intervjuet varte i én time og åtte minutter, mens det korteste varte i 51 minutter. Et av intervjuene ble valgt bort på grunn av dårligere kvalitet, der fokus lå delvis eller helt utenfor min problemstilling, og det var også grunn for å tro at det ville bli en svekket tolkningsvaliditet (Maxwell, 1992).

3.3.2 Tematisk analyse

Analyseprosessen i dette prosjektet mener jeg først og fremst er inspirert av en *tematisk analyse*. Dette går ut på å identifisere ulike temaer som går igjen i datamaterialet (Stigum Gleiss og Sæther, 2021; Rapley, 2016). Jeg tok hovedsakelig utgangspunkt i Rapley (2016) sine beskrivelser av gangen i dette (s. 333). I løpet av første gjennomlesning skrev jeg kommentarer i margen på transkripsjonsutskriftene, men gjorde ikke noen særlig tanker om sammenhenger og spenninger. Dette var for å få en god oversikt over materialet og ikke se meg blind på ønsker om koblinger. Deretter skrev jeg ned noen første refleksjoner om hva jeg tenkte var hovedbudskapet i hvert av intervjuene i forskerloggen, samt noen tanker om hva dette kunne si noe om (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 172). Dette ble viktig for det senere arbeidet for å ha et overblikk over hver enkelt informant for seg selv. I en tematisk analyse vil man ofte ta deler ut av en helhet, som gjør det nødvendig å kunne veksle mellom flere nivå (Anker, 2020, s. 40). Videre skrev jeg ned empirinære koder, som resulterte i hele 197 koder, samt første forslag til tema. Disse ble ført inn i en tabell inspirert av Stigum Gleiss og Sæther (2021, s. 175) som vist under:

Tabell 1:

Utklipp av kodetabell.

Sitater	Empirinær koding	Tematisk koding
Trygve: Selvfølgelig ville jeg på en måte unngå å fokusere bare på islam, hvis jeg skulle undervist i det.	Ikke bare fokusere på islam	INNPAKNING AV TEGNINGENE
Trygve: Også tror jeg at for å forstå satire må man også liksom forstå en del om kontekst, og bakgrunn, og historie, og kultur og kanskje litt religion for å kanskje liksom skjønne innpakninga. Hvis man ikke gjør det er det stort rom for feiltolkning. Og det er kanskje der rommet i klasserommet også blir vanskelig da. I det elever ikke har den forståelsen.	Innpakning Rom for feiltolkning	
Trygve: Eller så har jeg tenkt over hvordan skal vi pakke det inn. Du kan liksom ikke komme inn og flekke opp en PowerPoint, du må ha en slags innpakning først. Og forklare litt om den historiske konteksten.	Forklare kontekst	

Tematisk abduksjon

En tematisk analyse er ofte abduktiv (Stigum Gleiss og Sæther, 2021), noe som også gjelder for denne studien. Dette innebærer at man finner kategorier både fra det teoretiske landskapet og

kategorier fra datamaterialet, altså både en deduktiv og induktiv tilnærming, der man beveger seg frem og tilbake mellom teori og empiri (Anker, 2020; Stigum Gleiss og Sæther, 2021). Dette inspireres også av den hermeneutiske sirkel (Hjardemaal, 2014). Underveis i prosessen slo jeg sammen de 197 kodene til overordnede kategorier, som ble redigert flere ganger og endret på etterhvert som jeg begynte å skrive ut analysen og vekslet mellom teori og empiri og så nye sammenhenger. Jeg så meg nødt til å gå tilbake til transkripsjonsutskriftene flere ganger for å gi mer kontekst til sitatene. Kodetabellen var likevel et oversiktlig utgangspunkt over datamaterialet for det videre arbeidet med analysen.

Ganske tidlig i denne prosessen kom jeg også frem til tre forskningsspørsmål som oppsummerte hovedpoengene av det jeg ønsket å trekke ut fra datamaterialet, som kunne gi en tydeligere struktur på analysen. Disse var delvis teoretisk og delvis empirisk forankret: (1) Hvordan opplever lærerne å ta opp kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i undervisningen? (2) Hvordan reflekterer lærerne over Muhammed-karikaturenes plass i klasserommet? Og (3) Hva slags erfaringer har lærere med å legge til rette for meningsmangfold i undervisningen, og hvordan vurderer de elevenes ytringsrom? Disse forskningsspørsmålene ble ferdigstilt underveis i analyseprosessen fordi jeg hadde fått mer oversikt over hva datamaterialet faktisk kunne si noe om, i tillegg til et klarere bilde av mulige koblinger til teorien. Et annet eksempel på analysens abduksjon er hvordan jeg har latt meg inspirere av begrepene til Sætra (2020), nemlig faglig relevans, pedagogisk verdi, innramming og diskursiv situasjon i analysen. Disse farger delvis oppbygningen rundt forskningsspørsmål 2, uten at de brukes som eksplisitte kategorier i seg selv da jeg opplevde at de ikke fanget opp alt som datamaterialet kunne si noe om. Jeg endte til slutt med 10 hovedkategorier med til sammen 8 tilhørende underkategorier:

Spørsmål 1:

1. Kontroversielt og nært
2. Klasserommet som et mikrokosmos
3. Å skape et trygt og inkluderende miljø

Spørsmål 2:

4. Motiv for å snakke om karikaturstriden

- a. Læreplanens føringer
 - b. Å formidle kunnskap og diskutere yringsfriheten
 - c. Klasserommet åpnes for kontroverser
5. Å vise eller ikke vise karikaturtegninger
- a. Karikaturenes egenverdi i klasserommet
 - b. Forberedelser, rådføring og innpakning
6. Kontekstuelle betingelser
- a. Gode sosiale relasjoner
 - b. Modenhet
 - c. Bakgrunn

Spørsmål 3:

7. Uenighet og grenser i klasserommet
8. Klasseromsdynamikker og diskusjon
9. Elevene er “ganske woke”
10. Læreren som tilrettelegger for samtale

Kodene er noe glidende, men jeg har likevel gjort disse vurderingene av hensyn til oppbygningen av oppgaven. Forskningsspørsmålene, kategoriene og underkategoriene ble et viktig utgangspunkt for strukturen i analysekapittelet og slik sett også innholdet i det. På grunn av den tematiske tilnærmingen vil analysen gå på tvers av intervjuene, noe som fører til at man går glipp av kronologien i den enkelte informants fortellinger. En tematisk koding skaper imidlertid et grunnlag for å sammenligne informantenes uttalelser og belyse de utledede temaene fra flere sider (Stigum-Gleiss og Sæther, 2021, s. 171), som jeg anser som gunstig for dette prosjektet. Fremstillingen av data består av direktesitater og parafraseringer, samt egne tolkninger og drøftinger.

3.4 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Reliabilitet og validitet er ofte brukte begreper for å vurdere forskningskvalitet. Det er også sentralt å tydeliggjøre studiens overførbarhet (Anker, 2020, s. 110). Reliabilitet handler om hvorvidt forskningsprosessen eller undersøkelsen er til å stole på (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 202). Innenfor den sosialkonstruktivistiske tradisjonen handler ikke dette om å fjerne alle mulige skjevheter, noe som nær sagt er umulig, men snarere om få frem en nyansert fremstilling av flere perspektiver, samt være seg bevisst og åpen om sitt preg på datamateriale som forskningsinstrument (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 203). Et potensielt reliabilitetsproblem i mitt prosjekt kan være det som kalles for *kontrolleffekten* (Larsen, 2017, s. 29). Dette handler om at jeg som intervjuer kan være med på å påvirke informantenes uttalelser for eksempel ved at de svarer det de tror er ønskelige svar, kanskje for å gjøre et godt inntrykk eller fordi det anses som “riktig” i forhold til hva som er allment akseptert (Larsen, 2017, s. 29-30). Skoleforskning kan ofte oppfattes som en personlig evaluering av enkeltlærere eller skolen, da den offentlige debatten om utdanning ofte preges av kvalitetsvurderinger (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 93). Det ble derfor viktig med en tilnærming som tydeliggjorde at lærernes ulike opplevelser var i fokus, snarere enn en evaluering av dem som enkeltpersoner. Dette er spesielt relevant da tema for intervjuet er såpass “ladet” i den offentlige samtalen. Likevel kan dette være et mulig reliabilitetsproblem. Jeg hadde også en tidligere samtale med en av informantene om karikaturtegningene før jeg inviterte han til å bli med i prosjektet, der han uttrykte seg skeptisk til tegningene og jeg sa meg enig i at jeg var usikker på om det var nødvendig å vise dem i klasserommet. Dette kan ha vært med på å påvirke selve intervjuet.

Validitet handler om gyldigheten til datamaterialet, tolkningene og konklusjonene, samt om prosjektet henger sammen (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 204). Tjora (2017) beskriver dette som avveininger om vi får svar på de spørsmålene vi faktisk stiller. Dette kan være en komplisert affære, særlig når det gjelder en fortolkende forskningstradisjon (Tjora, 2017, s. 232). Jeg har tidligere gjort rede for hvordan metoden dybdeintervju kan være godt egnet for å få informasjon om hvordan lærerne opplever og fortolker deler av sin praksis (Stigum Gleiss og Sæther, 2021). I tillegg har intervju en viktig validitetsfordel ved at man har mulighet til å stille utdypende spørsmål om man har forstått informantenes uttalelser rett, noe jeg også gjorde flere ganger i alle

intervjuene (Larsen, 2017, s. 29). Dette kan også kalles for *deltakervalidering*, noe som kan gi bedre tilgang på informantenes perspektiver på mine fortolkninger (Cresswell og Miller, 2000; Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 205). I tillegg har jeg forsøkt å lete etter motstridende eller negative bevis i prosessen og ikke bare bekreftelser på sentrale funn (Cresswell og Miller, 2000, 127), som blir synlig i sammenligningene mellom informantene som viste seg å ha ulike erfaringer.

Målet for dette prosjektet har ikke vært å skulle si noe om alle samfunnsfaglærere i Norge, da kvalitativ data ikke kan sikre statistisk representativitet (Larsen, 2017, s. 25-26; Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 207). Likevel kan forskningen ha betydning utover denne enkelte undersøkelsen ved å gi et nærmere innblikk i hvordan det *kan* oppleves for lærere i lignende situasjoner (Anker, 2020). Et sentralt poeng for studiens *ytre validitet*, altså overførbarheten av funnene til andre kontekster, handler nemlig om rike beskrivelser av utvalget og konteksten rundt (Cresswell og Miller, 2000, s. 128). Dette hensynet har imidlertid til en viss grad kommet i konflikt med anonymiseringen, som vil belyses ytterligere under etiske implikasjoner. Jeg har likevel forsøkt å skildre lærerne og skolene de jobber på i den grad det lar seg gjøre. Jeg har også redegjort for stegene forskningsprosessen, som også er essensielt for vurderingen av funnenes overførbarhet (Cresswell og Miller, 2000, s. 128-129). Dette gjelder beskrivelser av både hva som har gått bra og hva som har gått mindre bra. Målet for dette prosjektet har vært å få innsikt i læreres opplevelser og erfaringer med å tematisere Muhammed-karikaturene i klasserommet, der studiens konklusjoner kan gi relevante perspektiv på nettopp dette. I tillegg kan funnene i dette prosjektet være et utgangspunkt eller en inspirasjon for videre samfunnsdidaktiske undersøkelser, som jeg vil komme tilbake til i avslutningen av denne oppgaven.

3.5 Etiske implikasjoner

Forskning med mennesker innebærer etiske implikasjoner (Furuseth og Everett, 2013). Det er derfor viktig at man tenker gjennom hvordan forskningsprosessen helhetlig kan gjennomføres på en etisk forsvarlig måte. For det første er det viktig å være redelig i et vitenskapelig arbeid (Befring, 2016). Dette har blitt sikret gjennom å være gjennomsiiktig og åpen om styrker og svakheter ved undersøkelsen. For det andre må også forskningen gjennomføres på en slik måte at

man verner om deltakernes integritet (Befring, 2016). Befring (2016) trekker særlig frem betydningen av samtykke, anonymisering, beskyttelse av sårbare grupper og deltakerrisiko som viktige forskningsetiske overveielser. De to førstnevnte har vært særlig relevante i arbeidet med dette prosjektet. Et samtykke må være informert, forstått og fritt (Befring, 2016, s. 31). For å sikre dette sendte jeg informantene et informasjonsskriv i forkant av intervjuene med utgangspunkt i en mal utarbeidet av NSD (se vedlegg 2). Dette skrevet gav informasjon om rettigheter, som muligheter til å trekke seg når som helst uten en begrunnelse – også etter innsamling av data; hvordan persondataen skulle oppbevares og slettes etter endt bruk; samt en orientering om anonymisering. Denne informasjonen ble også repetert muntlig før intervjuene startet og underskrifter ble samlet inn. Portvakter kan i noen tilfeller gjøre det vanskeligere å si nei til å delta i et prosjekt, spesielt dersom de er i et autoritetsforhold til informantene (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 42). Portvakten var i dette tilfelle ikke i et autoritetsforhold, så jeg anser ikke rekrutteringsformen som begrensende for det frie samtykket.

Anonymisering er en annen forskningsetisk norm som har vært en viktig overveielse i dette prosjektet. Lyddopptakene ble behandlet på en trygg lagringsplass ved UiO og alle lærerne fikk fiktive navn i transkripsjonene. I kvalitativ forskning og intervju vil imidlertid enkeltpersoner kunne fremstå mer direkte enn i kvantitativ forskning, blant annet ved å fortelle historier som andre kan gjenkjenne (Befring, 2016, s. 34). Portvakten var på dette grunnlag et viktig hensyn, som har ført til at jeg ikke klargjør hvilke av de to lærerne om jobbet på samme skole, da hun ville kunne gjenkjenne dem. Jeg har heller ikke gitt en fullt så rik beskrivelse av utvalget. Det fremkom imidlertid ikke noen historier i intervjuene som var av en slik art at de utvilsomt var tilknyttet den enkelte informant. I starten av intervjuet ba jeg også lærerne om å ikke fortelle konkrete historier eller enkelthendelser som kunne gjenkjenne elever, da lærerne er underlagt taushetsplikt. Jeg informert også om grad av konfidensialitet i intervjuet, da jeg kun hadde søkt om godkjenning for “gul data” av NSD.

4 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil masterprosjektets empiriske funn fra de fire lærerintervjuene presenteres, fortolkes og diskuteres i lys av teori og tidligere forskning for å svare på problemstillingen: “Hvordan opplever et utvalg samfunnsfaglærere undervisning om Muhammed-karikaturer i kulturelt mangfoldige klasserom, og hvordan vurderer de elevenes ytringsrom i møte med dette og andre kontroversielle tema? Strukturen i kapitlet følger de tre forskningsspørsmålene: 1) Hvordan opplever lærerne å ta opp kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i undervisningen? 2) Hvordan reflekterer lærerne over Muhammed-karikaturenes plass i klasserommet? 3) Hva slags erfaringer har lærere med å legge til rette for meningsmangfold i undervisningen, og hvordan vurderer de elevenes ytringsrom? Til slutt vil de ulike delene sees i sammenheng knyttet til overordnet teori om demokrati og ytringsfrihet, mangfold og kontroversielle tema. Analysen og diskusjonen fremstilles under ett og ikke som separate deler i oppgaven.

4.1 Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i undervisning

Dette kapitlet vil ta for seg det første forskningsspørsmålet om hvordan samfunnsfaglærere opplever å ta opp kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i undervisningen. Kapitlet deles inn i hva lærerne oppfatter som kontroversielt, hvorvidt og hvordan disse temaene behandles i klasserommet, samt ulike hensyn som reflekteres over i møte med en mangfoldig elevgruppe, da disse var sentrale punkter som ble spurt om og reflektert rundt i intervjuene.

4.1.1 Kontroversielt og nært

Det er relevant å se nærmere på *hva* lærerne oppfatter som kontroversielt, lagt til grunn at dette også påvirker hvordan undervisningen utformes (Sætra, 2021a). Lærerintervjuene hentyder til ulike refleksjoner rundt hva som gjør spørsmål kontroversielle. Trygve beskriver disse temaene

som tett på og knyttet til identitet og “vanskeligere enn andre temaer som er litt sånn der du ikke betyr noe, eller din tanke ikke er så viktig” (Trygve). Dette samsvarer i stor grad også med Sigmund sin forståelse av kontroversielle tema, nemlig at det er knyttet til “enkeltindividers identitet” (Sigmund.) Det virker som lærerne opplever at det er det personlige og nære som skaper kontroversen for elevene fordi samtalen eller diskusjonen plutselig betyr noe for hvem de er, også utenfor klasserommet. Lars hevder på sin side at hva som er kontroversielt avhenger av ørene som lytter. Han påpeker at man etterhvert får innsikt i hva som er triggertema og hva som ikke er det i den aktuelle klassen, noe som også brukes som en pedagogisk mulighet (Goldschmidt-Gjerløw, et.al. 2022, s. 16; Lenz, 2019).

Lærernes beskrivelser av kontroversielle spørsmål følger med andre ord ingen tydelige definisjoner fra litteraturen, men ser ut til å styres ut i fra hva som kan oppleves som kontroversielt for elevene. Både Sigmund og Trygve beskriver identitet som et viktig nøkkelord for hva som er kontroversielt i klasserommet, altså temaer som har personlig betydning for enkeltpersoner eller grupper i klassen. Goldchmidt-Gjerløw et.al. (2022) påpeker imidlertid at kontroversielle temaer ikke trenger å være sensitive, men de blir sensitive når de handler om liv, identitet, og menneskeverd (s. 14). På den andre siden trenger ikke sensitive eller emosjonelle temaer egentlig være kontroversielle (Goldchmidt-Gjerløw et.al., 2022). Min tolkning av lærernes forståelse av kontroversielle tema vil derfor videre i kapittelet forstås under samlebetegnelsen *kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema*, som er temaer med “høy emosjonell og politisk intensitet” som berører både livene til både elever og lærere, i tillegg til at de kan skape uenighet og debatt (Goldschmidt-Gjerløw, 2021, s. 14). Disse vil derfor mer hensiktsmessig sees i sammenheng snarere enn å skilles klart fra hverandre i møte med lærernes uttalelser, hvor det fremkommer ulike eksempler og erfaringer som de selv oppfatter som relevante.

Lærerne beskriver altså de kontroversielle temaene som foranderlige og kontekstuelle. Dette harmonerer også med Goldschmidt-Gjerløw (2021) eller Sætra (2021a) som er kritisk til antakelsen om at kontroversielle temaer er universelle. Flere av lærerne kommer for eksempel inn på hvordan religiøse spørsmål er mindre vanskelige å snakke om i dagens klasserom, enn for eksempel kjønn eller seksualitet.

Lars: ja, jeg kan ikke huske å ha hatt noen veldig opprivende religionsdiskusjoner nei. Det tror jeg vel de fleste har ganske pragmatiske forhold til [...] hvis man lar religion ligge så er ikke det noe som dukker opp. Jenter går med hijab og sånn er det liksom.

Ivar: Fordi at jeg opplever jo det at elever som har et religiøst ståsted, både kristne og muslimer, de tåler jo å diskutere religiøse sannheter. Det gjør de. Og sette de opp mot vitenskap.

Sigmund: ja, for eksempel, asså, seksualitet og kjønn. Det tror jeg i dag er det mest kontroversielle tema, og det ser jeg jo at gjenspeiler seg i samfunnsdebatten.

Samfunnsfaglige spørsmål tilknyttet religion virker tilsynelatende ikke være spesielt utfordrende å ta opp, ifølge lærernes innledende refleksjoner. Trygve opplever imidlertid at religionsspørsmål kan være kontroversielle når de blir personlige: “Når vi snakker om ting som går liksom på det personlige, på hvem man er. Sånn som for eksempel identitet knyttet til religion.” I del 4.2 vil jeg likevel komme tilbake til hvordan alle lærerne i ulik grad antyder en sensitivitet i møte med å skulle vise Muhammed-karikaturene.

4.1.2 Klasserommet som et mikrokosmos

Lærernes synspunkter og opplevelser av å ta opp disse kontroversielle, emosjonelle og sensitive temaene fremstår som mange, sammensatte og kryssende. Sigmund, Trygve og Lars snakker varmt om å åpne for samtaler som kan utfordre elevene. I intervjusituasjonen oppleves det som et reelt engasjement og et samfunnsoppdrag:

Sigmund: [...] ofte så ligger det jo, det ligger i kompetansemål, eller at kompetansemål kan styres i den retningen. Kanskje fordi jeg synes det er interessant selv, kanskje fordi jeg vet at det vekker engasjement hos elevene.

Trygve: Vi er innom masse temaer som er utfordrende og vanskelig å snakke om i løpet av et år. Og det gjelder i de fleste fagene mine. Så er vi alltid innom ting som ligger tett på, eller gjør vondt, eller som man kjenner på at dette har jeg personlig erfaring med [...] vi er et mikrokosmos da. Som speiler liksom verden. Og alt som finnes i den, både på

godt og vondt. Og da er det ting vi kommer inn på som er veldig knyttet til identitet og hvem man er og føler på da.

Lars: [...] så tenker jeg at noe av det viktigste vi kan gjøre i samfunnsfag, eller på skolen generelt er å bli utsatt for inntrykk som ... om ikke provoserer, så mobiliserer en reaksjon. At de lærer seg å møte ting som de selv ikke har oppsøkt eller valgt, men at jeg kuraterer verden litt og porsjonerer den ut og viser den frem og lar de få reagerer på ulikt vis. Og at vi finner måter å forholde oss til ting på.

De tre lærerne peker på betydningen av å gå utenfor komfortsonen i faget. Sigmund trekker frem læreplan og interesse som begrunnelse, mens Trygve nærmest antyder de *utfordrende* eller *vanskelige* temaene som uunngåelige elementer i klasserommet. Dette samsvarer med den utbredte enigheten fra litteraturen om ubehagets pedagogikk, nemlig at ubehag er uunngåelig, kanskje særlig når man jobber med temaer som sosial rettferdighet (Røthing, 2019, s. 46). Lars beskriver også hvordan han motiveres av noe han beskriver som en særdeles viktig rolle for samfunnsfaget, og skolen forøvrig, og utdyper dette med å skulle møte elevenes fragmenterte og selektive medievirkelighet. Lars sine uttalelser kan hentyde til at han ser på skolen som en motpol til en forenklet informasjonstilgang via massemedier og sosiale medier, som er i samsvar med Scarrat og Davidson (2012, sitert i Kerr og Huddleston, 2016/2017) sine begrunnelser for å ta opp kontroversielle tema i skolen. Det virker også som lærerne opplever en profesjonell autonomi (Sætra, 2020) eller kompetanse til å ta opp slike temaer (Oulten, et.al. 2004). Ivar er i motsetning til de tre andre lærerne mer kritisk til å åpne opp for diskusjon av visse tema, og uttrykker en varsomhet for at elever skal oppleve seg tråkka på. Skolen består av grupper som er veldig ulike som erfaringsmessig kan bidra til "oppheta samtaler", påpeker han. Dette gjelder særlig yrkesfagsklassene hvor angivelig ytterpunktene befinner seg i større grad enn på studiespesialiserende:

Ivar: Altså her er det med, hva ønsker jeg å oppnå av tankevirksomhet, av erkjennelse og forståelse av det norske samfunnet for elevene. Og hvilke eksempler kan jeg bruke for å fremme det jeg vil fram til, sånn at det er temaer som jeg da ikke åpner opp for diskusjon, men bare forteller, sånn var det. Tar ikke stilling til rett eller galt, men at de selv da kan få fakta [...] Vi skal prøve å finne fram til de tingene vi kan enes om og bygge videre på. Så det er en balansegang som jeg har sagt før.

Det kan se ut til at Ivar opplever at den sterke meningsbrytingen kan sette grenser for de poengene han ønsker å komme frem til i undervisningen. Han påpeker videre at klasserommet består av kryssende interesser, oppfatninger og holdninger og at det ikke fører til læring å nøre opp under konfliktene: “Det fører bare til større avstand og at de elevene vi ønsker å inkludere de blir lenger unna enn det de var før timen” (Ivar). Dette utspillet antyder at han ser på klassefelleskapet som skjørt i møte med de kontroversielle, emosjonelle eller sensitive temaene, og han vektlegger dermed ytringsansvaret tungt (Lysaker, 2018). Dette kan også sees i sammenheng med Rawls sine tanker om den offentlige samtalen (sitert i Enslin et. al. 2001). Trygve stiller seg imidlertid kritisk til hva man legger i det å skulle bli krenket:

Trygve: Ting kan være ubehagelig uten å være krenkende. Men når man krenker så går man liksom helt inn i selvet. Da går man liksom inn på egoet og hvem man er og forståelsen ved seg selv og rokker ved det. Og det er noe helt annet enn det der var ekkelt eller ubehagelig å se på.

Denne uttalelsen peker på en undervisning som utfordrer, samtidig som den forsøker å ivareta elevenes rettigheter i klasserommet. Nyanseringen mellom ubehag og krenkelse minner også om Callans (2016) skille mellom ulike former for trygghet, og at elevene skal få tøff faglig motstand, men likevel bli behandlet som verdige individer. Dette skillet kan sies å være essensielt for å utforske en reell meningsbrytning mellom elevene, jamfør ideen om klasserommet som et uenighetsfelleskap (Iversen, 2019).

4.1.3 Å skape et trygt og inkluderende miljø

Trygve: [...] her er vi liksom i en safe space, vi er i et trygt miljø der vi kan prøve ut.

Selv om Trygve vektlegger betydningen av å gå utenfor komfortsonen beskriver han også klasserommet som et trygt miljø. Dette kan tyde på en form for tillit mellom deltakerne i klassefelleskapet. Hess (2015) viser til betydningen av et *åpent klasseromsklima* for å utforske egne og medelevers meninger (s. 261-262), som samsvarer med Trygve sine uttalelser om å “prøve ut” i sitatet over. Imidlertid er selve begrepet *safe space* uklart med tanke på hva trygghet skal innebære og hvem den gjelder for, ifølge Iversen (2019, s. 319). Skillet mellom krenkelser

og ubehag, samt “intellectual safety” og “dignity safety” er igjen relevant, men disse kan også sies være stadig i forhandling og særdeles kontekstavhenging (Callan, 2016; Johannesen og Røthing, 2022). Trygghet og utrygghet påvirkes av ulike maktforhold og posisjoneringer i klasserommet, som stiller krav til lærernes *pedagogiske skjønn* (Johannesen og Røthing, 2022, s. 12). Lignende refleksjoner understrekes også av lærerne i dette prosjektet, da jeg spør om de opplever å måtte ta hensyn til valg av tema i på grunn av den mangfoldige elevsammensetningen.

Trygve: Det er mer det å tenke inkluderende da. At man kan liksom inkludere elevens bakgrunn i undervisninga. Og la det være rom for det. Også er det selvfølgelig, med tanke på det tema vi skal snakke om ... der er det noen hensyn jeg bør ta. Og kanskje bør mer enn må, liksom. Hehe. Hvis du ser forskjellen. Det er kanskje for at jeg skal være komfortabel med det, så tar jeg hensyn. Og det tror jeg elevene også på en måte synes er greit.

Lars: [...] hvis du tenker særlig [programfaget sosiologi og sosialantropologi] så har det vært typisk sånn europeiske fag, hvor man ser på oss selv og de andre. Eh, men i en klasse hvor ikke det finnes noe oss selv og de andre så krever det en litt sånn, litt sånn kanskje, spesiell tanke på hvordan man omtaler ting og hvordan man ser på sammenhenger og ikke minst forklarer fagets bakgrunn og utvikling.

Utsagnene kan vitne om et undervisningshensyn tilknyttet hvordan elevene opplever undervisningen, særskilt de minoritetsnorske elevene i møte med majoritetsnorske rammer i behandlingen av kontroversielle, emosjonelle eller sensitive tema. Det første utsagnet antyder å inkludere elevenes ulike kulturelle tilhørigheter i undervisningen, som kan sees i sammenheng med en kulturelt responsiv undervisning (Gay, 2002). Det andre utsagnet trekker i større grad inn en bevissthet også rundt majoritetens normer og privilegier som kan sees i sammenheng med det Røthing (2017) beskriver som kritisk mangfoldskompetanse. Dette handler altså om å bruke kunnskap, maktkritiske perspektiver og blikk for kompleksitet for å bidra til en mer inkluderende og antidiskriminerende undervisning (Røthing, 2017, s. 19-20). Noe lignende eksemplifiseres av Sigmund som beskriver hvordan en elev som har opplevd mye rasisme må lese et dikt med n-ordet som noe av det første han møter på videregående:

Sigmund: [...] alle har jo kanskje godt av å tenke hvilke språk man bruker. Selv om det kanskje er vanskelig for nordmenn i min generasjon og eldre å forstå at noen reagerer så sterkt på et ord, så er jo ikke vi, vi blir jo ikke ramma av det ordet på en måte.

Utsagnet vitner om en undervisning som ikke er løsrevet fra elevene som sitter i klasserommet og kan sees i lys av Benhabibs (1992) forståelse av den “konkrete andre”. Utsagnet viser også hvordan læreren forsøker å sette seg inn i de ulike elevenes opplevelser, snarere enn å kun følge faste prinsipper for undervisningsstrategier, noe som også kan forstås i lys av Gay (2002) sine prinsipper om å skape forbindelser mellom elevenes bakgrunn og klasserommet. Dette speiler i stor grad også øvrig forskning om hva som foregår i klasserommene i møte med kontroversielle spørsmål, nemlig at konteksten er viktig (se f.eks. Stradling, 1984). Dette kommer jeg også tilbake til i delkapittel 4.2.3.

I dette kapitlet ha jeg sett på hvordan lærerne opplever å ta opp kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i undervisningen (Goldschmidt-Gjerløw, et.al. 2022). Lærerne definerer kontroversielle tema ut ifra hva som oppleves som kontroversielt for elevene, som i tillegg ofte knyttes til den generelle samfunnsdebatten. Tilsynelatende oppleves ikke religiøse spørsmål som særlige kontroversielle i klasserommet, samtidig som det fremkommer at det kan være det dersom det knytter seg tett på elevenes identitet. Lærerne uttrykker videre mange muligheter for å ta opp temaer som kan være utfordrende eller vanskelig i klasserommet. Dette begrunnes med at det kan skape engasjement, det kan være beskrevet i kompetansemålene, eller det kan nærmest være uunngåelig. Det uttrykkes også en verdi av å skulle utsette elevene for inntrykk de ikke har oppsøkt selv. En av lærerne beskriver at stor uenighet også kan skape konflikter i klasserommet, spesielt blant elever på ytterpunktene. Læreren åpner derfor i mindre grad for diskusjon. Alle uttrykker imidlertid ulike hensyn i møte med et mangfoldig klasserom. Dette dreier seg særlig om en bevissthet rundt minoritetselevens opplevelse av undervisningen. En lærer vektlegger å inkludere elevenes bakgrunn, som kan sees i sammenheng med en kulturelt responsiv undervisning (Gay, 2002). En annen lærer uttrykker en bevissthet rundt majoritetens privilegier i klasserommet i retning av en kritisk mangfoldskompetanse (Røthing, 2017). Sett i sammenheng uttrykker lærerne på ulike måter en balansering mellom å utfordre og anerkjenne (Goldschmidt-Gjerløw, et.al., 2022).

4.2 Karikaturtegningenes plass i klasserommet

Hovedmotivasjonen for dette masterprosjektet har vært å se på hvorvidt og hvordan lærere gir rom for karikaturtegninger i klasserommet. Dette kapittelet vil derfor løfte frem lærernes refleksjoner om dette. Først vil lærernes motiv for å snakke om karikaturstriden i seg selv belyses, for deretter å se nærmere på deres refleksjoner rundt å vise tegningene fysisk i klasserommet. Til slutt ser jeg på beskrevne kontekstuelle betingelser for å vise karikaturtegningene. Kategoriene i dette delkapittelet farges i stor grad av poengene som Sætra (2020) trekker frem, nemlig karikaturenes faglige relevans og pedagogisk verdi, samt undervisningens innramming og diskursiv situasjon, jamfør Englund (2006).

4.2.1 Motiv for å snakke om karikaturstriden

Både Trygve og Sigmund har både tatt opp og vist karikaturtegninger over flere år i løpet av sitt yrkesliv. Lars og Ivar er på den andre siden åpne for å snakke om tematikken, men ønsker av ulike grunner ikke å vise tegningene i klasserommet. Lærerne har ulike innganger og begrunnelser for å undervise om karikaturtegninger så derfor tar delkapittel 4.2.1 for seg motiv som er uavhengig om tegningene vises eller ikke vises, og som både inkluderer en lærerstyrt undervisning og elevaktive diskusjoner. Delkapittelet deles inn i læreplanens føringer, samt å formidle kunnskap, diskutere ytringsfriheten og åpne klasserommet for kontroverser.

Læreplanens føringer

Trygve: ja, det [Muhammed-karikaturer] er jo veldig relevant for alt mulig. Ikke sant, det handler om både hvordan mennesker utvikler identitet og samhandler med andre. Det handler om identiteten til noen, du er inne på grunnidentiteten. Tro er jo liksom grunnleggende byggestein for veldig mange.

Mot slutten av intervjuet lot jeg lærerne se på en utskrift av læreplanen i samfunnskunnskap. Alle fire var enige om at det er aktuelt å knytte karikaturtegninger til flere områder i fagfornyelsen.

“Demokrati og medborgerskap”, som både er et tverrfaglig emne og et kjerneelement i samfunnskunnskap, er noe av det første som blir trukket frem av alle lærerne som en mulig begrunnelse for å jobbe med tematikken. Lars utdyper dette og knytter medborgerskapstanken til at elever må lære å forstå hverandre bedre, og at karikaturstriden er et godt eksempel på dette.

Lars: Så det interessante med denne saken er hvordan mistillit eskalerer mistillit så til slutt har man en situasjon hvor folk ikke stoler på hverandre og ikke samarbeider, ikke sant? Og det tenker jeg er kanskje det mest interessant med denne saken?

Dette utsagnet peker mot en eskalasjon av spenninger der man ikke klarer å kanalisere uenighetene mot noe konstruktivt. Dette samsvarer med det Mouffe (2005) beskriver som antagonisme, som er det negative motstykke til agonismen eller legitim meningsmotstand. Lærerne legger altså vekt på at skolen skal ruste elevene til å kunne leve sammen i samfunnet. Dette kan sees i lys av et sosialt intelligent medborgerskap, som handler om å utvikle sosial intelligens ved å samhandle med andre i skolen (Sætra og Stray, 2019). Alle lærerne påpeker også at karikaturtegningene kan knyttes til det tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring” og kjerneelementet “identitet og livsmestring”. Sigmund, Ivar og Lars utdyper dette ytterligere, men har litt ulike vinklinger. Ivar beskriver det som at ekstreme holdninger kan skape problemer når du skal orientere deg som voksen. Sigmund beskriver det på den andre siden som at elevene trenger å lære seg å mestre krenkelser. Lars er opptatt av at kulturforståelse er viktig for en sunn befolkning for å ikke frykte hverandre. Et viktig poeng fra litteraturen er skolens normative rolle mot at elevene skal lære seg å bli selvstendige og demokratiske individer (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 23), som kan knyttes til *både* medborgerskap og livsmestring ut i fra lærernes uttalelser. Lagt til grunn at samfunnet bør forstås som et uenighetsfelleskap kan samtlige av disse poengene altså dreie seg om å lære å være uenige innenfor en ramme av respekt for demokratiske verdier, altså “[...] unity without uniformity, and diversity without fragmentation” (Ezzati og Erdal, 2017, s. 364). De overnevnte områdene i læreplanen kan alle forstås som prosessorienterte begrunnelser for å ta opp kontroversielle tema som handler om elevenes personlige, tverrfaglige og demokratiske utvikling (Kerr og Huddleston, 2016/2017, s. 15; Stradling, 1984). Sigmund er imidlertid opptatt av at det skal være rom for å diskutere tegningene og at det kan, og kanskje bør løftes frem, men at det likevel er opp til den enkelte lærer hvilke eksempler man vil bruke, begrunnet i at det ikke står spesifisert i læreplanen:

Sigmund: [...] jeg tenker ikke at en lærer svikter oppdraget sitt fordi han eller hun ikke vil undervise om det der.

Dette begrunnes videre med at det kan oppleves som for vanskelig for mange lærere å undervise om dette, kanskje særlig i etterkant av drapet på Samuel Paty, ifølge Sigmund. Norske lærere har en stor grad av metodefrihet. Tidligere kunnskapsminister Guri Melby slo fast at lærere ikke må bruke karikaturtegninger i undervisningen, men at de skal få mulighet til å vise dem dersom de finner det relevant i sin undervisningssituasjon (NTB, 2020). Hun stadfestet videre at det skal være opp til den enkelte lærer om hvordan man velger å undervise om menneskerettigheter og ytringsfrihet, som er de faktiske overordnede målene i læreplanen (NTB, 2020).

Alle lærerne knytter også tematikken særskilt til de konkrete kompetansemålene i samfunnskunnskap om å diskutere ytringsfrihetens grenser og utforskning av dagsaktuelle tema eller debatter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse fremstår som en viktig motivasjon for særlig Sigmund og Trygve for å tematisere karikaturtegningene i samfunnskunnskap, og fremkommer forøvrig også som motiv i seg selv i tidlig intervjuet, uavhengig av læreplanen. Disse vil utdypes videre i følgende del.

Å formidle kunnskap, diskutere ytringsfriheten og åpne klasserommet for kontroverser

Trygve: Det er liksom todelt det man vil frem til [...] Vi vil slå et slag for ytringsfriheten og forklare hvorfor det er viktig og lovlig. Hvorfor det er viktig at det her er lov [...] Også er det også det å ufarliggjøre det ved å forklare konteksten. For med en gang du forklarer konteksten så blir det veldig ufarlig. Altså fordi noen har tegna Muhammed sånn, så blir ikke dette Muhammed.

Sigmund: Det er å formidle at, kanskje få til en diskusjon om det også, at en ting er at pressen har rett til å trykke tegningene, men også diskutere om det er god bruk av pressefriheten da. Og ytringsfriheten. Og at elevene kan drøfte det litt. Og da kan man også få gode diskusjoner. Noen vil mene at det er unødvendig, mens andre mener at det prinsipielle trumfer alt og at alle religiøse grupper må tåle satire. [...] og det kan handle

om å informere om rett og slett hva som har skjedd. Og at det for eksempel var et terrorangrep på en avis som trykket slike tegninger.

I begge sitatene fremmes det betydningen av å orientere elevene om fakta og lære om ytringsfriheten i henhold til juridiske aspekter. Dette innebærer for eksempel at tegningene ikke felles av straffelovens paragraf 185, om diskriminerende og hatefulle ytringer (Straffeloven, 2005, § 185). Sigmund stadfester også betydningen av at elevene får kunnskap om de voldelige hendelsene rundt karikaturtegningene. Dette henger også sammen med kompetansemål i samfunnskunnskap som handler om å utforske dagsaktuelle saker (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). I litteraturen omtales dette som “saksrelaterte grunner” for å jobbe med kontroversielle tema (Kerr og Huddleston, 2016/2017; Stradling, 1984). Dette handler om at kontroversielle saker kan være viktige å snakke om *i seg selv*, enten fordi de er direkte relevante for elevenes liv eller at de er større sosiale, politiske eller moralske problemer for vår tid, som elevene derfor bør vite noe om (Stradling, 1984, s. 123). Lars uttrykker også et ønske om å lære elevene om at ytringsfrihet impliserer en rett til å kritisere religion, fordi religion er makt “[...] og det er viktig å kunne kritisere samfunnsforhold” (Lars). Han beskriver imidlertid hvordan han er kritisk til at karikaturtegningene skal trekkes frem som et symbol på ytringsfrihet i klasserommet fordi man da ilegger tegningene for stor makt.

Lars: Jeg som lærer får veldig mange ulike ungdommer og tenker at kanskje det viktigste jeg kan gjøre i møte med den diskusjonen er å ta et skritt tilbake, eh og reflektere over valgene man har tatt, hvordan man har reagert, prøve å forstå hvordan ting eskalerer og hvordan det skader fellesskapet. Men aldri kompromisset med å si, eller antyde at noen ikke har rett til å gjøre dette eller at det [ikke] er innenfor ytringsfriheten.

Tematikken settes her i en større samfunnskontekst for å forstå de ulike sidene av konflikten. Sigmund forklarer videre at han lar elevene *selv* få mulighet til å diskutere om tegningene er god bruk av ytringsfriheten. En slik diskusjon kan invitere til en refleksjon i klasserommet om ytringsfrihet og ytringsansvar, der det moralske ytringsansvaret anerkjenner at ytringsfriheten skal holdes høyt, men at ytringer også kan gjøre skade (Lysaker, 2018, s. 87). Klasserommet kan med dette bli en arena der siviliseringsnormene prøves, med Muhammed-karikaturene som eksempel: Tegningene kan overveies i henhold til *verdighet*, *rettferdiggjøring*, *sannferdighet*, *vurdering* og *empati* (Lysaker og Syse, 2016). Trygve benytter anledningen til å forsøke å

ufarliggjøre ubehaget, fordi tegningene er noe man må forholde seg til i samfunnet. Han påpeker for elevene at de ikke har “noe annen kraft enn at de er tegninger” (Trygve).

Trygve: Også snakker vi om hvis det skal være lov å tenke å gjøre det man vil eller det man har lyst til så må også dette være lov. Og at det liksom er en slags ... for noen så kan det oppleves som et slags nødvendig onde ved ytringsfriheten.

Sigmund: ja, også er det jo noe med at, det er kanskje litt kontroversielt, men noe med at også muslimske elever må akseptere at i et demokrati med ytrings- og pressefrihet så kan man møte satire og kritikk av sin egen religion, og at det er noe som de andre store religionene har opplevd, men at vi på en måte har kommet oss forbi det.

Klasserommet åpnes med dette opp for kontroverser. Dette medfører også at elevene må få kjenne på ytringsfrihetens potensielle takhøyde i samfunnet. Trygve påpeker at det vil kunne skape en ufarliggjørende effekt å benytte anledningen til å gå inn i ubehaget (Røthing, 2019) og kontekstualisere saken i klasserommet. Ytringsfriheten og ubehaget settes altså i sammenheng, der det ene kan se ut til å forutsette det andre for noen av lærerne. Begge lærerne antyder et ønske om å gjøre elevene rustet og forberedt til samtaler senere i livet, både private og offentlige, tilknyttet for eksempel religionskritikk. Lærerne går angivelig frimodig inn i ubehaget som oppstår og benytter seg av mulighetene som tilbys i klasserommet for å utforske ulike meninger (Boler, 1999; Iversen, 2014). Dette kan også bidra til økt toleranse for ulike meninger, ifølge McAvoy og Hess (2013) og bidra til en utdanning for medborgerskap (Ljunggren, et.al. 2015). At elevene får mulighet til å diskutere et kontroversielt tema kan sees i lys av den prosessorienterte begrunnelsen altså at elevene trenes i dialog og uenighet og får kjenne på at dette ikke er farlig (Kerr og Huddleston, 2016/2017).

Lærernes uttalelser og tilsynelatende operasjonalisering av læreplanen virker også til å harmonere med Stanleys (2005) syn på samfunnsfaget som *transformativt*; altså som kritisk til den nåværende sosiale orden og som forvandlende til det bedre, altså som bidrag mot demokratisk utvikling. McAvoy og Hess (2013) understreker noe lignende, nemlig at skolen ikke kan endre samfunnet helt, men at utdanningen bør ta sikte mot å gjøre elevene bedre på å diskutere og delta enn borgere av i dag.

4.2.2 Å vise eller ikke vise karikaturtegninger

Forrige kapittel har vist hvordan alle lærerne i prosjektet tilsynelatende anser det som *faglig relevant* i henhold til læreplanen å snakke om karikaturtegninger i samfunnskunnskap (Sætra, 2020). Det kommer videre frem i intervjuene at Lars snakker mye om karikaturtegningene og fenomenene knyttet til dette, i tillegg til at Ivar er åpen for å snakke om det. Når det gjelder å vise tegningene i klasserommet er begge imidlertid i tvil om hensikten. Lars viste tegningene noen år tilbake, men har sluttet med det. Sigmund og Trygve har derimot tematisert og vist Muhammed-karikaturene over flere år og gjør det fortsatt. Dette delkapittelet handler om lærernes refleksjoner av de fysiske tegningenes *pedagogiske verdi*, jamfør Sætra (2020), og deles inn i karikaturenes egenverdi i klasserommet og “Å ikke bare flekke opp en PowerPoint”.

Karikaturenes egenverdi i klasserommet

Sigmund: Og det er jo viktig å huske, det er jo pressen som har trykt dette og lagd det. Skolen skal jo bare formidle det og snakke om det, ta det opp eller ikke.

Lærernes forståelser av karikaturenes egenverdi i klasserommet er noe ulike. Sigmund vektlegger forskjellen mellom skolens rolle og medias rolle og at elevene må forstå dette skillet. Senere i intervjuet forteller han for eksempel at han velger bort noen av tegningene som han beskriver som “verst” eller mest fordomsfulle, fordi hensikten ikke er å “sparke nedover” (Sigmund). Han bruker altså karikaturtegningene i kontekst for å formidle problemstillinger som berører samfunnet, snarere enn å bare gi dem tavletid. Dette fremheves også av Sætra (2020) som sier at karikaturene ikke har samme egenverdi i skolen som de har i pressen. Dette innebærer at skolen må ramme inn representasjoner av ulike meninger i større grad enn media, for å ikke reproducere intolerante forestillinger blant elevene (Von der Lippe, 2021; Sætra, 2020, Toft, 2020). Sigmund oppfattes likevel som mest tydelig av de fire lærerne i sin overbevisning om verdien av å vise karikaturtegningene.

Sigmund: Det er jo for å vise hvorfor, eller hva det var det ble reagert på, så sterkt. Hvis man bare sier at det var karikaturtegninger så tror jeg ikke nødvendigvis elevene forstår hva det var som skapte, i det ene tilfellet veldig sterke reaksjoner, i det andre tilfellet et veldig alvorlig terrorangrep. Så det er jo for å sette det i kontekst, for å vise fram hva det var de reagerte på.

Sitatet over antyder at han opplever at elevene trenger å se tegningene for å få mest utbytte av undervisningen. Sætra (2021b) finner også at det kan være viktig å vekke interesse eller sikre bakgrunnskunnskap før en diskusjon av kontroversielle tema. Lars er imidlertid uenig i at elevene må se karikaturtegningene for å forstå hva det snakkes om. Han beskriver at han heller aldri har hørt elever etterlyse å se dem når han har tatt opp tematikken samfunnskunnskap.

Lars: Og [jeg] mente at de var kunstnerisk uinteressante og dermed ikke viktige for debatten. Det var min første innskyttelse da jeg så disse tegningene. Jeg har på en måte, det har på en måte preget hele mitt syn på denne diskusjonen i etterkant. At den handler om så veldig mye annet rart.

I tillegg til å være lærer har Lars bakgrunn fra kunstfagene. Dette virker tilsynelatende også til å påvirke hans ønske om å bruke dem som et pedagogisk virkemiddel i undervisningen. I tillegg antyder han en kritikk mot bruk av karikaturtegninger som et forsøk på å overbevise elever eller “sette hardt mot hardt” da dette kan skape skiller mellom “oss og dem” (Lars).

Lars: [...] Det er jo litt det som er tanken. Hvis jeg viser denne tegningen til mine elever hver dag så til slutt resignerer de. Så gir de opp og syns slaget er tapt. Så blir de vant til det og tenker at jeg kjempet men jeg tapte.

I litteraturen finner man at et kontroversielt spørsmål kan bli behandlet som åpent eller lukket i klasserommet (McAvoy og Hess, 2013). Englund (2004, sitert i Solhaug, 2006) viser for eksempel at skolen må være åpen for tanker som er kritiske til tradisjonelle oppfatninger, noe som fordrer en åpen tilnærming. I et større bilde handler dette blant annet om at diskusjonene av de kontroversielle temaene ikke skal bli skjulte “maktstrategier” der læreren skal påføre sine verdier eller meninger på elevene, ovenfra og ned (Englund, 2004, sitert i Solhaug, 2006, s. 240). Lars sin kritikk mot å vise tegningene med en agenda om å overbevise elever kan sees i lys av

nettopp dette. Ivar er også opptatt av maktforholdene i klasserommet som begrensende for karikaturtegningenes bidrag til undervisningen. Som nevnt tidligere mener han at elevene tåler å diskutere religiøse sannheter, men at det må gjøre på de “premissene” man har til rådighet. For han innebærer det å ikke vise tegningene.

Ivar: Også er det igjen da styrkeforholdet, 52 år gammel hvit mann som har vært heldig på alle punkter i livet står og trækker på de som kommer fra krig og konflikt, kommer til et nytt samfunn de prøver å orientere seg i, og jeg som da myndighetsperson og lærer skyver de fra meg istedenfor å trekke de til meg. Så det har altså da ingen effekt. Ingen ønskelig effekt ...

Ivar antyder her hvordan hans posisjon som lærer med majoritetsbakgrunn fordrer en varsomhet. Mathé og Sæther (2021) beskriver at lærerens bevisstgjøring av koblinger mellom elevenes bakgrunn og undervisningen er viktig, inspirert av den kulturelt responsive undervisningen, jamfør Gay (2002). I lys av Young (2000) er også klasserommet preget av elever med ulike utgangspunkt. Dette innebærer for eksempel at elever drar ulikt nytte av undervisningen fordi de i ulik grad mestrer rammene. Mathé og Sæther (2021) trekker for eksempel frem begrepsforståelse som et mulig hensyn, der en fallgrube er at man antar at disse begrepene kan kobles på uten friksjoner (s. 320). Ytringsfrihet, karikaturer eller satire kan være slike begrep. Noe lignende påpekes av Lars, nemlig at mange elever ikke har en forståelse for hva en karikaturtegning er og heller ikke har “erfaring med å se karikaturer i redaksjonell sammenheng” (Lars).

Et viktig poeng i denne ånd kan også være det Røthing (2019) beskriver som en bevissthet om de ulike posisjoneringene i klasserommet, fordi det å vekke et ubehag i noen tilfeller kan skape en avstand til læreren eller avstand mellom elevene, dersom man ikke har et reflektert forhold til den gruppen man har foran seg (Røthing, 2019, s. 53). Læreren er en autoritetsperson som medfører en uunnværlig maktasymmetri i forhold til elevene (Lenz, 2019). Relasjonskompetanse er derfor et av lærerens mest betydningsfulle verktøy (Goldschmidt-Gjerløw, et.al., 2022, s. 23), og danner tilsynelatende et grunnlag for hvordan lærerne velger å fremstille tegningene. Ifølge Spurkeland (2012) er relasjonskompetanse grunnleggende for å kunne samhandle med andre, særskilt i en lederrolle (s. 13). En sentral komponent for lærerne i studien er derfor *tillit*, som baserer seg på “repeterte tillitsvekkende handlinger” (Spurkeland, 2012, s. 37). Store brudd på tillit kan være

vanskelig å reparere (Spurkeland, 2012).

Å ikke bare flekke opp en PowerPoint

Lars sin kritikk mot tegningenes manglende pedagogiske verdi står i motsetning til Trygve og Sigmund som antyder til at det kan være en interessant historisk kilde. Trygve understreker imidlertid at å bare vise tegningene ikke nødvendigvis fører til at elevene lærer noe.

Trygve: [...] hvis jeg bare hadde tenkt, ja dette viser jeg og det er helt greit, jeg bare kjører på, så hadde jeg vært så avhengig i løpet av den timen at de forsto hva jeg ville og at det lyset gikk opp med en gang, at ja, det er dette han vil.

Utsagnet viser at han legger til grunn at det må eksistere en forståelsesramme før tegningene vises. Dette knyttes videre til en refleksjon hvordan man ikke bare kan “flekke opp en PowerPoint” (Trygve), og det beskrives videre som ødeleggende for den videre gangen i undervisningen å måtte rydde opp i misforståelsene. Dette kan forstås i lys av å skulle unngå et mulig tillitsbrudd (Spurkeland, 2012). Både Sigmund og Trygve vektlegger for det første betydningen av å forberede elevene. Sigmund uttaler at han i senere tid har vært spesielt oppmerksom på at elevene ikke skal føle seg krenket av læreren, som har ført til at han informerer alle de muslimske elevene på forhånd og forklarer hvilken kontekst karikaturtegningene skal behandles: “[...] så det ikke kommer overraskende” (Sigmund). Han beskriver at han tidligere opplevde det som ganske selvfølgelig å skulle vise karikaturtegningene og at hensynene har oppstått i senere tid. Både Hess (2015) og Sætra (2021b) trekker frem betydningen av at læreren tilrettelegger, planlegger, rammer inn tematikken og definerer eller plasserer saken før man innleder et kontroversielt tema i klasserommet. Diskusjonene som er planlagt og forberedt beskrives også som formodentlig mye mer suksessfulle enn de som plutselig oppstår (Hess, 2015).

Sigmund: Også er det noen som, ja det er greit. Mens andre er ja hvordan blir det og det er jeg litt skeptisk til og sånt. Så da prater man litt ekstra med de. Og det går jo an å, jeg har jo sagt at du kan få lov å gå ut. Men da er det noen som synes at det trekker bare mer oppmerksomhet mot dem selv

Sigmund viser hvordan noen elever uttrykker usikkerhet tilknyttet undervisningen om karikaturene. Han poengterer at de ikke skal få annerledes undervisning, men at de selv kan velge å komme til timen og at det er frivillig å se på dem. Likevel beskrives det hvordan oppmerksomheten av å skulle gå ut av klasserommet kan oppleves som belastende for elevene. Trygve forklarer på sin side hvordan han selv endret praksis i etterkant av drapet på Samuel Paty. Dette var begrunnet i at han ble enda sikrere på at vi som samfunn må kunne forholde oss til disse tegningene og at det derfor var noe som måtte snakkes om i klasserommet, men

Trygve: [...] uten å nødvendigvis vise de. Men det er igjen ... om vi viser det eller ikke handler på en måte ikke om en frykt hvis det er det vi på en måte tenker med Paty da. Om det var frykt så tenker jeg at det finnes ikke noe frykt i meg som at dette kommer til å gå gærnt hvis jeg viser det her, men det handler mer om en slags respekt og en måte å få relasjonen til elevene til å fungere bra på. Ved å for eksempel ikke vise det. Og ta de med på råd om vi skal det eller ikke.

Trygve bringer altså undervisningen dithen at elevene får være med på en forberedende økt der de sammen avgjør om tegningene skal vises, og om det er riktig eller ikke riktig å gjøre det. Gjennom en innledende diskusjon forsøker læreren å få elevene innse at han forsøker å danne en pedagogisk problemstilling rundt grensene for ytringsfriheten i klasserommet. En pedagogisk innramming vektlegges av Sætra (2020), i tillegg til Toft (2020) og Von der Lippe (2021). Elevene diskuterer med dette ytringsfrihetens grenser i klasserommet i møte med karikaturtegningene. Ubehaget kan videre bli selve omdreiningspunktet for å skape endring (Røthing, 2019):

Trygve: Også noen ganger har de sagt at ja, da skjønner jeg hvorfor du gjør det og at du ikke gjør det fordi du liksom vil spytte på islam på en måte. Du gjør det fordi du mener det er viktig, å da skjønner de intensjonen. Andre ganger så har det ikke gått gjennom og da har jeg tenkt at ja men da dropper vi det med den klassen her, for da ... Så viktig er det ikke for meg å vise de.

Problemstillingen som Trygve presenterer, nemlig om det er riktig eller ikke riktig å vise karikaturtegningene i klasserommet, kan også sees i sammenheng med det Englund (2004, sitert i Solhaug, 2006) beskriver som å diskutere selve premissene om toleranse og respekt og hvor

grensene bør gå, da dette i seg selv heller ikke er naturgitt (s. 240). Mathé og Sæther (2021) beskriver viktigheten at elevene selv er med på å forme normene for diskusjon i klasserommet, og at ikke dette bare er noe læreren har bestemt på forhånd. Dette er spesielt relevant lagt til grunn at noen grupper har større muligheter for å legge føringer for de diskursive rammene enn andre (Mouffe, 2004; Noelle-Neumann, 1993; Young, 2000).

Trygve beskriver også en videre “innpakning” i fremstillingen av karikaturtegninger der han blant annet utvider Charlie Hebdo sitt repertoar. Tegninger av paven, den katolske kirken og ortodokse jøder inkluderes for å vise at “[...] dette er noe som sparker i alle retninger” (Trygve). Han utdyper at man på denne måten kan snakke videre med elevene om hvorfor det ble så sterke reaksjoner i den arabiske verden og knytter det til imperialismen.

Trygve: [...] hele veien har de blitt fortalt at alt dere mener og tror er feil, her er det vestlige demokratiet som er kapitalistisk, vær så god. Det skal dere nå ha. Gave fra oss! Også har de følt seg tråkka på hele veien, og det er liksom videre trækking. Og du vil jo møte det med andre grupper også som på en måte oppfatter seg selv som en minoritet.

Det virker som læreren forsøker å ta hensyn til å *fordele* ubehaget, jamfør Røthing (2019), slik at for eksempel kanskje negative fremstillinger av islam blir enerådende for å diskutere ytringsfrihetens grenser. Iversen (2014) beskriver også at ytringsfrihetens verdi ligger i å kunne få frem ulike minoriteters standpunkt, snarere enn å bare skulle teste deres grenser (s. 158).

4.2.3 Kontekstuelle betingelser for bruk av Muhammed-karikaturer

Lærerne i dette datamaterialet viser til ulike forståelser av betingelser og begrensinger som har betydning for om de viser eller ikke viser Muhammed-karikaturer i klasserommet.

Gjennomføringen er også preget av situasjonen i ulik grad. De kontekstuelle betingelsene som fremsto som tydeligst, og som dette delkapittelet tar for seg, er sosiale relasjoner og trekk ved elevene som modenhetsnivå eller bakgrunn.

Gode sosiale relasjoner som forutsetning

Sigmund: [...] for jeg tror at hvis man gjorde det med en helt fersk klasse som ikke kjenner deg, så tror jeg ikke elevene vet helt hvor de har læreren da. Og at man kanskje ikke helt vet hvor læreren står, og vi har jo hatt noen saker med lærere som har fremma sin hva skal jeg si, sine islamofobe agendaer i skolen.

Trygve: Altså jeg gjør det i klasser jeg har en god relasjon til. Og prøver i alle fall og pakke det inn på en riktig måte. Og hvis jeg klarer det, så pleier det å gå bra. Jeg har aldri liksom opplevd noe større kritikk eller at noen har synes det har vært forferdelig, det har jeg ikke.

Igjen blir en god relasjon mellom læreren og eleven trukket frem som sentralt i arbeidet med karikaturtegninger. I tillegg til å være opptatt av å bevare en god relasjon i arbeidet fremstilles det av både Sigmund og Trygve som en betingelse forut for valget om å vise eller ikke vise tegningene. Trygve forklarer at han bruker god tid på å finne ut “hvem som sitter i denne klassa her.” Det samme gjelder Sigmund som også hevder at elevene må vite hvor læreren står. Av denne grunn har de ikke opplevd noe særlig ubehag eller negative reaksjoner, hevder de. Relasjoner er viktige i seg selv, men også for at læringen faktisk skal ha kvalitet, og blir trukket frem som essensielt flere steder i litteraturen om hvordan man lykkes i samtaler av kontroversiell art (se f.eks. Sætra, 2021b; Hess, 2015). Å skulle sikre enhet før en samtale kan imidlertid snevre inn deliberasjonens muligheter, ifølge Young (2000). Dette kan innebære å måtte markere et skille mellom “de andre” som står på utsiden, som eventuelt ikke kjenner seg som en del av gruppen (Young, 2000). Imidlertid virker det som lærerne hovedsakelig er opptatt av å sikre at elevene forstår at de ønsker dem vel, mer enn å sikre enhet, før de innleder en diskusjon av et tema som kan oppleves som sensitivt.

Modenhet eller bakgrunn gjøres relevant

I intervjuene kommer det også frem at ulike karakteristikk ved elevgruppen blir gjort relevant for å skulle vise karikaturtegningene av særlig to av lærerne, men med ulike vinklinger. Normer for sosial interaksjon som respekt og toleranse er ifølge Sætra (2021b) sine funn helt sentrale for å kunne få til gode diskusjoner om kontroversielle tema, selv om det har blitt poengtert at disse grensene heller ikke er nøytrale og uforanderlige. Slike normer kan sees i sammenheng med det som kalles for den *diskursive situasjonen* (Englund, 2006). Dette handler om i hvilken grad klassefelleskapets har tilrettelagte forhold for en diskusjon (Englund, 2006, s. 513; Sætra, 2020). Trygve beskriver modenhetsnivået i klassen som avgjørende, mens Ivar legger vekt på sosioøkonomisk i sammenheng med religiøs bakgrunn.

Trygve: [...] det må jeg jo si at sett litt i lys av hvilken klasse man har og modenhetsnivået og om de forstår hensikten å vise de, som jeg da liker å kartlegge litt først. Så har jeg vist det i noen og ikke i andre.

Trygve: [...] og det handler ikke nødvendigvis om elevenes religiøse bakgrunn eller kultur eller etnisitet. Det har ingenting med det å gjøre.

Elevenes alder og modenhet beskrives videre som en av årsakene til at han ofte tar en diskusjon med elevene om der er riktig eller ikke riktig å vise karikaturtegningene først. McAvoy og Hess (2013) understreker at en del lærere legger vekt på elevens alder når det gjelder muligheter for en god diskusjon av kontroversielle tema (s. 21). De påpeker på den andre at mange klasserom tilfredsstillt kravene for en god diskusjon på tross av at det kan oppleves som en vanskelig pedagogisk oppgave (McAvoy og Hess, 2013, s. 22). Ivar opplever tilsynelatende at han ikke kan vise karikaturtegningene på den skolen han jobber fordi:

Ivar: Man kan vise de på eliteskolene i Oslo vest, hvor det muslimske innslaget av elever er barn av advokater og leger og økonomer. Det kan man gjøre. Men ikke på denne videregående skolen hvor vi har andel av elever som kommer fra, for å si det litt pent, lavere sosiale lag. Med foreldre uten utdanning, som er sterkt religiøse.

I dette ligger det en antydning om at religiøs og sosioøkonomisk bakgrunn til sammen begrenser muligheten til å vise karikaturtegninger. Han viser videre til erfaringer med elever som kommer

fra en bakgrunn med foreldre av høy inntekt, utdannelse eller posisjon i samfunnet som mer tolerante og åpne for “å tenke at andre måter å løse problemer på kan være like riktige som sånn jeg ser det” (Ivar), enn elever fra lavere sosioøkonomiske lag. Lars beskriver også hvordan minoritetsbakgrunn kan være avgjørende for elevers toleranse, selv om han ikke knytter dette konkret til undervisning om karikaturer i intervjuet, men mer generelt om diskusjoner av kontroversielle tema: “De er langt mindre tolerante, og langt mindre åpne for annerledeshet og ulikhet enn mange som da tilhører en majoritetskultur, selv om spennet er stort også der” (Lars). Selv om lærerne viser til egne erfaringer, er utsagnene også preget av en statisk tilnærming til gruppetilhørighet, eller en tilnærming til minoritets elever som generaliserte andre (Benhabib, 1992). En OMOD-rapport fra 2010 viser at mange lærere har en tendens til å ha lavere forventninger til sine minoritetsnorske elever enn de majoritetsnorske (Trøften, 2010). Ifølge Røthing (2017) kan lærere også uttrykke en stor omsorg for elevene, samtidig som de har ubevisste stereotypiske holdninger til dem (s. 155). Arneback og Jämte (2017) finner lignende tendenser i svensk skolekontekst, nemlig at hudfarge, etnisitet og religion gjøres relevant i møte med forståelser av deres muligheter i livet (s. 167). Ut i fra datamaterialet kan jeg ikke konkludere med at informantene i prosjektet mitt bidrar til dette. Likevel kan samfunnsfaglærere bruke denne type forskningsfunn til å forsøke å komme forbi stereotypiseringer basert på gruppetilhørighet.

I dette kapitlet har jeg sett på hvordan lærerne reflekterer over Muhammed-karikaturenes plass i klasserommet. Lærerne er enige om at karikaturtegningene og karikaturstriden kan knyttes til flere områder i læreplanen, som medborgerskap og livsmestring, eller konkrete kompetansemål om å diskutere ytringsfriheten eller ta opp dagsaktuelle tema. Det uttrykkes med andre ord en faglig relevans (Sætra, 2020). Klasserommet åpnes også for kontroverser. Det er likevel ulike oppfatninger rundt hensikten av å vise karikaturtegningene for elevene, som i denne oppgaven forstås som karikaturenes pedagogiske verdi (Sætra, 2020). To av lærerne hevder at det ikke har noen hensikt å vise dem, blant annet begrunnet i deres autoritetsrolle og majoritetsbakgrunn. De to andre beskriver derimot pedagogisk verdi i tegningene dersom man forbereder elevene, rammer inn undervisningsopplegget og sikrer at elevene skjønner hva læreren vil. En av lærerne inviterer for eksempel til en diskusjon om det er riktig eller ikke riktig å vise karikaturtegningene i klasserommet. Disse hensynene begrunnes med å ikke skulle ødelegge for relasjonen (Spurkeland, 2012). I tillegg trekker lærerne frem ulike kontekstuelle betingelser som sosiale

relasjoner, bakgrunn og modenhet som har betydning for deres forståelse om den pedagogiske verdien av å vise karikaturtegningene.

4.3 Meningsmangfold og ytringsrom i klasserommet

Både i møte med kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema generelt, men også Muhammedkarikaturene spesielt, er lærerne i datamaterialet opptatt av at elevene må kunne lære leve sammen i samfunnet på konstruktive måter. Dette på tvers av uenigheter et komplekst samfunn. Ljunggren et. al (2015) beskriver at medborgerskapsutdanning i samfunnsfag ikke bare dreier seg om å akseptere ulike meninger, men også invitere disse frem i klasserommet. Dette kapittelet tar utgangspunkt i det siste forskningsspørsmålet, nemlig hva slags erfaringer lærerne har med å tilrettelegge for meningsmangfold i undervisningen og hvordan de vurderer elevenes ytringsrom. Først vil lærernes syn på uenighet og grenser i klasserommet trekkes frem, for deretter å gå videre til lærernes forståelse av klasseromsdynamikker og elevenes angivelige woke-kultur. Til slutt beskrives lærernes opplevelse av egen rolle som tilrettelegger for samtale.

4.3.1 Uenighet og grenser i klasserommet

Som vist i delkapittel 4.1.2 er Lars, Trygve og Sigmund opptatt av at elevene skal utfordres og utsettes for ubehag gjennom blant annet en tematisering av det som kan forstås som kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema (jmf. Goldschmidt-Gjerløw, et.al. 2022). Dette virker til å være viktig for å potensielt skape meningsbrytning, i tillegg til at elevene skal eksponeres for meningsmangfold i lys av ytringsfriheten. Senere i intervjuet skildrer også lærerne at uenighet kan være en viktig demokratisk verdi i samfunnet og i klasserommet. Sigmund påpeker for eksempel at han ikke tror det er ønskelig at man skal være enige om alt og at det heller ikke er bra for demokratiet: “Ja, at man prøver å bygge et miljø for å få til uenighet da” (Sigmund). Noe lignende understrekes av Lars.

Lars: Så der det går an å finne uenighet og bruke det konstruktivt så er jo det enhver samfunnsfagslærers drøm. Det er jo det vi skal, vi skal ikke ha enighet vi skal ha uenighet.

Og vi skal vise at det å ha ulike meninger basert på argumenter og kunnskap kan føre til en felles forståelse. Enten at man kommer videre eller at man på en måte ... da mener du det og jeg mener det. Og kjenne på at ikke det er farlig.

Lars utdyper også en pedagogisk mulighet ved uenigheten som beskrevet over, der to mulige utfall blir trukket frem: Enten at man gjennom argumentasjon kan komme frem til konsensus eller at man kan anerkjenne og akseptere uenigheten i klasserommet. Idealet om en felles forståelse er i tråd med Habermas (1995) sin oppfatning av det deliberative demokratiets mål, nemlig å finne frem til det mest rasjonelle argumentet i en samtale fri for undertrykkende dynamikker. Lars påpeker at meningene skal baseres på kunnskap og argumenter som jeg tolker som parallelliteter til rasjonalitet. Det andre alternativet er i større grad i tråd med ideen om uenighetsfelleskapet, altså at uenighetene som oppstår ikke trenger å skade det felleskapet som man er en del av (Iversen, 2014). Som Iversen (2014) påpeker er uenighetsfelleskapet både perspektivpluralistisk og sannhetssensitivt, uten at dette betyr at sannheten er “lukket” for endring (s. 101). Ivar er på den andre siden opptatt av å forhindre at eventuelt ekstreme holdninger som elevene kan ha skal komme til uttrykk i klasserommet og skape splittelser mellom elevene. Lars forteller også om en samfunnskunnskaps-økt om Muhammed-karikaturene og ytringsfrihet der en av elevene angivelig utbryter: “De fornærma jo profeten da”.

Lars: [...] At reaksjonen er at det på en måte, at det i det hele tatt går an å diskutere proporsjonaliteten av en tegning og et drap. Og det er den proporsjonaliteten vi må jobbe med. Ikke tro at det kan løses ved, på noe annet vis enn å gå bak over i tid, summere opp og jobbe grunnleggende, og det er en tung jobb.

Lars beskriver altså en hendelse om en elev som reagerer negativt på karikaturtegningene i undervisningen. Et øyeblikk med ubehag kan også være en mulighet for å sette i gang refleksjoner i klasserommet (Røthing, 2019, s. 47). Lærere kan benytte slike “hot moments” (Gressgård og Harlap, 2014) som en pedagogisk anledning ved å gå inn i ulike perspektiver og ta et skritt tilbake, samtidig som man på en eller annen måte avbryter uttalelsene dersom de krenker elever i klasserommet (Lenz, 2019).

Alle lærerne er opptatt av grenser i klasserommet og “at man er enige om spillereglene i samfunnet” (Lars). Lars utdyper at spillereglene blant annet handler om at man ikke skal angripe

ytringer med vold, men ta til motmæle og argumentere for sitt syn for å opprettholde tillitsverdiene i samfunnet. Dette er i tråd med Ezzati og Erdal (2017) sine konklusjoner om at vi må enes om noen grunnregler for å fostre enhet i et rikt meningsmangfold (s. 17-18). Dette kan også overføres til klasserommet, da klassen trenger at rommet for meningsmangfold er så stort som mulig, samtidig som det foreligger noen felles spilleregler. Mathé og Sæther (2021) trekker frem hvordan felles utarbeidede ytringsnormer i klassen kan hjelpe mot å skape et ønsket diskusjonsklima. Likevel beskrives disse også som mulig begrensende fordi omkostningen blir for stor for noen (Mathé og Sæther, 2021). Sigmund forklarer at også opplever intensjonen bak som relevant når elevene trækker over streken.

Sigmund: For humor kan jo også være kontroversielt, sånn hva er det lov å spøke med og ikke og sånn. Men ikke sant, verdier som toleranse og likestilling og sånn er jo verdier som skolen skal ivareta. Så man har jo en grense.

Han antyder nødvendigheten av grenser for å ivareta elever mot hets, samtidig som han viser til et profesjonsfaglig skjønn ved at utspillene ikke nødvendigvis reflekterer det elevene mener.

Eksperimentering med humor kan være en del av ungdommers utviklingsfase. Ifølge Mattson (2019) kan læreren vekke forsvarsmekanismer hos elever, og han er derfor opptatt av å ikke slå hardt ned på slike ytringer, men heller bruke tid på å vekke empatisk nysgjerrighet hos elevene ved å gå inn i samtaler over tid. Dette er for å forhindre at elevene lukker seg eller inntar i en forestilling om at det kun er de “politisk korrekte” elevene som får lov til å uttale seg (Mattsson, 2019). Ifølge Beck (2013) kan også elever med mindre populære meninger som blir tiet miste muligheten for mer nyanserte motargumenter.

4.3.2 Klasseromsdynamikker og diskusjon

Sigmund: Noen ganger så bare blir det en dynamikk i en klasse der de bare fra starten av er veldig stille. Kanskje faglig veldig mye dyktigere enn en muntlig aktiv klasse. Og jeg tror ikke nødvendigvis det er noen repressive dynamikker. Jeg tror bare det blir sånn fra starten. At det blir klasser der det er få som vil snakke høyt.

Samtlige lærere beskriver klassenes ulike dynamikker som avgjørende for hvor stor meningsmotstand som kommer til uttrykk i klasserommet. Sigmund forteller om en klasse han har undervist i rett før intervjuet, der mange ytrer seg “men det er lov å være uenig da, selv om jeg vet jo at noen ikke liker holdningene til noen av de andre.” Han antyder også at det finnes en grense, men “det var ikke i nærheten av å krysse noen sånne grenser i den økta jeg hadde nå for eksempel” (Sigmund). Klasserommet som han beskriver fremstår som et rom der uenighetene ikke setter hinder for deltakelse. Dette antyder at i alle fall store deler av klassefelleskapet ønsker eller våger å dele meninger selv om de ikke er enige. Det kommer også frem i intervjuet at denne klassen kjenner hverandre godt fordi de går på siste året på videregående. Igjen blir de sosiale relasjonene gjort relevant for gode klasseromsdiskusjoner, også elevene imellom (Hess, 2015; Sætra, 2021b). Imidlertid kan det oppstå en ganske ulik dynamikk i andre klasser, som vist i Sigmunds uttalelser innledningsvis i delkapittelet. Dette skiller seg fra klassen som ikke var faglig sterke, men trygge på hverandre. Sigmund uttrykker at de aktivt prøver å forhindre at elever ikke skal våge å si hva de mener, for eksempel ved å la elevene snakke to og to eller i mindre grupper. Et interessant poeng er likevel at deltakelsen ikke handler om å være faglig sterk. Det kan være nærliggende å tenke at nettopp denne faglige dyktigheten i klassen som Sigmund beskriver er medvirkende for at elevene ikke tør å si hva de mener, kanskje av frykt for å bli “tatt” for noe eller si noe feil. Lars peker på hvordan noen enkeltelever unnlater å heve stemmen:

Lars: så forsøker man jo og få med litt flere, men det er jo mange som er funksjonelt passive, de trives best med å ikke heve stemmen, men kan både reflektere og gjengi i en til en, eller mindre sammenhenger, eller andre sammenhenger.

Dette antyder at læreren forstår det som at noen elever finner det ønskelig, komfortabelt, eller kanskje hensiktsmessig å forholde seg taus. Hvorfor det er funksjonelt å være passiv kan være et sentralt spørsmål å stille. Noelle-Neumann (1993) hevder at mange begrenser sin ytringsfrihet dersom de ikke deler det som anses som aksepterte overbevisninger i felleskapet, av frykt for isolasjon. Ifølge Steen-Johnson og Enjolras (2016) har de fleste et balansert forhold til dette, men påpeker at det kan bli et demokratisk problem dersom noen grupper av mennesker selvsensureres i større grad enn andre, da dette kan føre til utvikling av taushetsspiraler (Noelle-Neumann, 1993). Læreren har mulighet til å gå nærmere i sømmene på hvorfor elevene forholder seg passive i arbeidet mot et åpent klasseromsklima (Hess, 2015), med utgangspunkt i elevsamspill og ulike

posisjoneringer (Johannesen og Røthing, 2022, s. 12). Lars beskriver også at mange av klasseromsdebattene stopper fordi elever har “veldig stor ulikhet i både kunnskap og faglig, men også teknikk og språk, retorisk”, med andre ord at elevene stiller ulikt. Dette forklarer han med at det ofte er to eller tre elever som er ekstra flinke som bruker et språk som de andre elevene ikke klarer å hekte seg på når de skal ha en meningsdebatt i klasserommet.

Lars: [...] de forstår ikke hva de skal mene, alt høres riktig ut, eh de kjenner seg utilstrekkelig i møte med den type kunnskap, eller den type formuleringsevne.

Lars: Normen er jo at de kommer inn med en forskjell og går ut med den samme forskjellen

Dette antyder til en opplevelse av at elever ikke deltar på fordi de ikke har samme grunnlaget for å bidra i diskusjon, i tillegg til at dette også påvirker deres generelle utbytte av skolen. I tråd med Young (2000) kan vektleggingen av argumentasjon, fremfor andre former for samtale, virke ekskluderende i den deliberative samtalen (s. 37). Det samme beskrives av multikulturalismen, nemlig at deliberasjon kan være diskriminerende (Sant, 2019). Språklige, kulturelle og sosiale privilegier kan påvirke vår opplevelse av at noen har mer rett enn andre til å uttale seg, eller som fremstår som mer *rasjonell* i kraft av deres posisjon (Sant, 2019; Young, 1996, s. 122-123). Trygve beskriver en annen mulig inngang til samtale enn diskusjon, nemlig:

Trygve: [...] man kan lære ganske mye ved å bare lytte til hverandre og høre på hva er det du tenker da? Også erkjenne at det er en del av det meningsmangfoldet eller den tanken som eksisterer her.

Utsagnet kan også sees sammenheng med det Hess (2015) konstaterer som viktigheten av at både lærer og elever får mulighet til å forberede seg til en diskusjon. Dette handler blant annet om å forhindre en ukoordinert samtale der man lidenskapelig deler sine synspunkt, men viser verken refleksjon eller hensikt (Hess, 2015, s. 260). Dette kan for eksempel innebære å klargjøre hva som er formålet med samtalen. Young (2000) beskriver hvordan kommunikative normer om å lytte, la seg påvirke og forsøke å forstå hverandre er mer universelt enn språklige normer tilknyttet argumentasjonsevner eller å kunne forholde seg uberørt av følelser (s. 38), som også er

et relevant blikk på klasseromsdiskusjonene.

4.3.3 Elevene er “ganske woke”

I Dagsnytt 18 fra 11. Januar i 2022 ble lærer Anne Herre Bisgaard intervjuet, etter hun hadde skrevet en kronikk om lærere som må gå på “tå hev” på grunn av en woke-bevegelse som preger klasserommet (Bisgaard, 2022; Sollund, 2022). Dette var tilknyttet en opplevelse av å kunne bli beskyldt for skjult rasisme ved å for eksempel snakke om “lysere” eller “mørkere” tider eller lignende (Sollund, 2022). Cambridge Dictionary definerer det å være “woke” som å være årvåken, særlig mot sosiale problemer som ulikhet og rasisme (Woke, u.å.). Lærerne i mitt datamateriale var også opptatt av mange av deres elever var påvirket av en slags woke-kultur fra sosiale medier. Dette kan også sees i sammenheng med hvordan Trygve og Sigmund anså det som nødvendighet å kunne diskutere ytringsfrihetens grenser med elevene i møte med karikaturtegningene som vist i delkapittel 4.2.1.

Trygve: De er veldig redd for å krenke. Så noen ganger når jeg har lufta ideen om å vise de, og kjører det opplegget med de, så er det 70-80 prosent av klassa som sier at det skal vi ikke vise. Og det er litt sånn helt uavhengig av bakgrunn. Ikke bare muslimer som mener det. Noen muslimer mener vi kan vise det, noen mener ikke det [...] Jeg har spurt de rett ut, er dere villige da til å begrense ytringsfriheten? Si liksom nei det kan du ikke si, skal vi sette regler for det? Ja, det synes de.

Alle lærerne beskriver at elever i dagens klasserom kan være svært oppmerksomme på eget ytringsansvar. Ivar antyder til at dette handler om at noen elever ikke aksepterer at en hvit lærer skal snakke om slaveri, eller at en mann skal snakke om abort. De andre lærerne beskriver det mer som en bekymring blant elevene om å skulle fornærme eller krenke medelever. En orientering mot å kunne balansere en ytring og konsekvensene av en ytring samsvarer med funnene til Steen-Johnson og Enjolras (2016) i en undersøkelse av den norske befolkningens forhold til ytringsfriheten. Det kan imidlertid se ut til at lærerne opplever at noen elever veier tyngre det å ikke skulle si noe “feil”, enn å fremme sine meninger og være uenige. Trygve påpeker at diskusjonen tidvis kan preges av gruppetenking der noen innflytelsesrike elever får sette tonen for hva som resten klassen skal mene. Dette handler sosiale posisjoner heller en faglig

styrke, hevder han. Dette kan også handle om at en elev muslimsk bakgrunn ikke ønsker at karikaturtegningene skal vises i klasserommet “[...] så får man liksom støtte fra resten av klassa uten at de egentlig har tenkt så mye over det” (Trygve). Dette kan også forstås som mulige taushetsspiraler innad i klasserommet (Noelle-Neumann, 1993). Noe lignende understrekes også av Sigmund:

Sigmund: [...] det er ikke alltid de som tilhører minoriteter som er de som står mest opp for seg selv, men kanskje de har majoritetselever som forsvarer dem da. Og nå snakka vi om begrepet woke ikke sant. At noen kanskje er mer woke enn andre da, og ikke som en negativ ting, men at de står opp for toleranse, men det er jo viktig å understreke at skolen skal jo ivareta en del verdier [...]

Han antyder videre at elevene avspeiler en omsorg for hverandre. Som nevnt beskrives gode relasjoner i elevgruppen som essensielt for diskusjoner av kontroversielle tema flere steder i litteraturen (se f.eks. Sætra, 2020b). På den andre siden påpeker Iversen (2019) at en “overdreven omsorg” eller kanskje uinvitert forsvar for minoriteter kan virke kveldende på en debatt (s. 318-319). Dette er spesielt relevant når Sigmund, i likhet med Trygve, også poengter at det like gjerne er majoritetsnorske elever som er imot å vise karikaturtegningene, og at de oppfatter en stor variasjon mellom de muslimske elevene. Dette kan også sees i lys av det som Nadim (2017) beskriver som tilskrevne representasjoner, altså at individer risikerer å bli redusert til sin minoritetsstatus. I denne sammenhengen kan dette dreie seg om en antakelse om at alle de muslimske elevene blir fornærmet av karikaturtegningene. Woke-kulturen beskrives i noen tilfeller som begrensende for ytringsrommet av lærerne:

Sigmund: For eksempel at man skal kunne ytre kritikk av en religion hvis det er saklig, eller hva skal jeg si, en elev som ikke vil ha åpne grenser til Norge da, at det skal gå an å si det og, uten at de med fremmedkulturell bakgrunn i klasserommet føler seg truffet av det. Så det er jo det å få til at man må kunne si det uten at man er rasist liksom.

Selv om lærerne i stor grad anerkjenner det å være woke som noe positivt beskriver de også at dette kan virke begrensende for meningsmangfoldet som kommer til uttrykk. Dette kan sees i sammenheng med en grunnleggende ferdighet i samfunnskunnskap, nemlig muntlige ferdigheter, altså å kunne formulere egne argumenter og meninger, samt “å lytte til, vurdere, gi respons på og

videreutvikle innspill fra andre bidrar til større forståelse og respekt for meningsmangfold.” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Dette forutsetter et åpent klasseromsklima (Hess, 2015). Både Lars og Trygve beskriver ytringsfrihetens betydning i samfunnet som komplisert å forstå for mange elever. Lars antyder til at dette kan være noe av årsaken til at mange elever til en viss grad er villige til å argumentere for å begrense ytringsfriheten: “[...] ekstremister står og skjeller de ut og ødelegger tingene deres, og krenker deres religion og følelser, mens politiet beskytter de.” Han beskriver videre nødvendigheten av å gå grunnleggende til verks for å skape forståelse for hvorfor vi har ytringsfrihet i demokratiet og hva den faktisk skal beskytte. For Lars er dette en mer langsiktig bruk av ytringsfriheten, enn å skulle vise karikaturtegningene og potensielt provosere elever.

4.3.4 Læreren som tilrettelegger for samtale

En rekke klasseromsforskere trekker frem betydningen av at læreren har en gjennomtenkt ledelse av samtalene i klasserommet for å få til en god diskusjon av kontroversielle tema (se f.eks. Hess, 2015; Mathé og Sæther, 2021; McAvoy og Hess, 2013; Sætra, 2021b). Dette knyttes blant annet opp mot å planlegge og tilrettelegge for diskusjonen, sikre gode normer for interaksjon og moderere samtalen underveis.

Sigmund: jeg prøver at man ikke skal ta det personlig. Jeg prøver å dempe gemyttene. Eh og at man kanskje prøver å se på sak og ikke person, men jeg vet jo at noen ganger så blir elever sure på hverandre. Men jeg aldri opplevd rasende krangler heller.

Trygve: Vi bruker ganske mye tid [...] på å snakke om det med forskjellen på diskusjon og dialog, at det er lov å mene og tro og tenke forskjellige ting

Lars: [...] jeg vil alltid prøve å ofte prøve å stille spørsmål som går utenfor, eller påstander som kommer utenfra min meningsverden, forsøke å stille spørsmål fra flere ulike hold, forsøke å fremprovosere noen tanker, eller meninger, eller refleksjoner.

Ivar uttrykker som nevnt en rolle som konfliktvegrer (Goldschmidt-Gjerløw, et. al., 2022).

Sigmund påpeker for det andre en slags moderatorrolle i møte med uenighet i klasserommet, som

kan sees i sammenheng med *debattlederen* (Goldschmidt-Gjerløw, et. al., 2022). Å skille sak og person er et viktig premiss for det deliberative demokratiet. Sætra (2021c) beskriver at en diskusjon som blir personlig ikke lenger handler om å samarbeide for å lære, men om å vinne (s. 6). Klasserommet kan være en øvingsarena for å lære seg dette skille (Iversen, 2014, s. 94-95). Trygve forklarer også at han bruker mye tid på å snakke med elevene om at diskusjonene ikke handler om å vinne. Dette samsvarer med idealet om uenighetsfelleskapet der ulike meninger og verdier kan eksistere parallelt i et større meningsmangfold (Iversen, 2014). Dette minner også om debattlederstrategien (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 63). Trygve understreker at klasserommet skal være en arena for å teste ut grenser og kjenne på ubehag, som nevnt i delkapittel 4.1.2, for eksempel ved at han kommer med det han kaller for et sleivspark. Dette beskriver han som ønskelig i stedet for å alltid “vokte seg og være alt for forsiktig og alltid respektere” (Trygve). Lars beskriver en lignende rolle:

Lars: altså jeg kan si ting som er litt uhyrlige, for å se at de reagerer. For å se om de har merker at jeg sier noe og er urimelig. Er det noen som tar til motmæle.

I litteraturen påpekes det også at det å *fremprovosere* reaksjoner faktisk kan åpne for endringskapende undervisning og at man forstår seg selv og andre bedre (Røthing, 2019, s. 45; Zembyla og Papamichael, 2017). Trygve og Lars beskriver her en rolle som kan minne om *provokatøren*, altså å skulle vekke refleksjonsprosesser hos elevene ved å sette meninger eller holdninger på spissen (Goldschmidt-Gjerløw, et.al. 2022). Dette kan også være problematisk dersom forskjellene i for stor grad vektlegges og klassen splittes (Goldschmidt-Gjerløw, et.al. 2022, s. 63). Lars beskriver også hvordan han forsøker å jobbe fra bunn for å øke toleranse, forståelse og refleksjon som beskrevet i delkapittel 4.3.3., som også kan sees i sammenheng med *brobyggeren* (Goldschmidt-Gjerløw, et.al. 2022). Trygve antyder videre at også læreren er en del av meningsmangfoldet:

Trygve: Jeg er veldig for at det skal være en åpen og ærlig og utforskende måte å jobbe på og jeg vet like lite som elevene om hva, altså jeg har min mening og mine tanker, og den kan de godt få vite, også må de komme med sitt i tillegg.

Et sentralt poeng som har blitt belyst tidligere i analysen er asymmetrien mellom læreren og elevene (Lenz, 2019), og hvordan den deliberative samtalen krever symmetri (Habermas, 1995;

Young, 2000). Videre i intervjuet påpeker Trygve hvordan elevene i noen tilfeller kan oppleve læreren som en fasit, samtidig som det kjennes unaturlig å ikke komme med noe selv når han ber elevene dele sine meninger. Han bruker derfor tid på å klargjøre for elevene at han ikke har alle svarene. McAvoy og Hess (2013) fant også i sine undersøkelser at læreren kunne dele sine synspunkt uten at dette påvirket elevenes selvstendige tanke. De anbefalte likevel å unngå “politisk forkynnelse” (McAvoy og Hess, 2013). Dette kan sees i sammenheng med hvordan utdanning skal være åpen for kritisk tenking i forhold til de tradisjonelle oppfatningene (Englund, 2004, i Solhaug, 2006, s. 240). Dette kan igjen være et relevant blikk på den tidligere nevnte vurderingen fra Trygve om å innlede en diskusjon som elevene selv er med på om karikaturenes plass i klasserommet. I lys av disse funnene er det mulig å foreslå enda en lærerrolle som kan være relevant i diskusjonen av kontroversielle tema, i tillegg til de fem rollene presentert av Goldschmidt-Gjerløw et.al. (2022). *Maktkritikeren* viser til en lærerrolle som gir rom for andre synspunkt enn de tradisjonelle (jmf. Englund 2004, i Solhaug, 2006), samt er oppmerksom på kanskje usynlige majoritetsprivilegier og maktforhold i klasserommet (jmf. f.eks Røthing, 2017; Young, 2000).

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på hvilke erfaringer lærerne har med å legge til rette for meningsmangfold i undervisningen, og hvordan de vurderer elevenes ytringsrom i møte med karikaturtegningene eller andre kontroversielle tema. Tre av lærerne beskriver særlig uenighet som en viktig demokratisk verdi og pedagogisk mulighet. Alle de fire lærerne er opptatt av felles spilleregler i klasserommet (jmf. Ezzati og Erdal, 2017). Ytringsrommet i samfunnsfaget beskrives på den andre siden som begrenset på ulike måter, for eksempel på grunn av klasseromsdynamikker i møte med diskusjonene. Dette beskrives som at elevene ikke stiller likt i den deliberative samtalen, på grunn av ulike posisjoner. Dette kan sees i lys av blant annet Young (2000) og multikulturalismen (Sant, 2019). Lærerne antyder også til at elevene er redde for å krenke hverandre eller si noe feil. Mange av elevene er derfor kritiske til å skulle vise karikaturtegningene i klasserommet. Det blir også beskrevet mulige taushetsspiraler blant elevene (Noelle-Neumann, 1993). Lærerne inntar flere ulike roller og kombinerer disse for å tilrettelegge for samtalen (jmf. Goldschmidt-Gjerløw et.al. 2022).

5 Avslutning

Utgangspunktet for denne masteroppgaven har vært en nysgjerrighet tilknyttet læreres opplevelser med meningsmangfold i klasserommet i møte med aktuelle kontroversielle spørsmål fra samfunnsdebatten. Jeg har vært spesielt nysgjerrig på hvordan lærere kan ivareta enkeltelever, samtidig som de sikrer et ytringsrom som muliggjør og tillater et bredt spekter av meninger, i tråd med undervisning som balansekunst (Goldschmidt Gjerløw, et.al. 2022). Dette er relevant da grensene for ytringsfriheten stadig er i spill og diskuteres. I tillegg vitner debatter i denne forbindelse om et forvirrende ytringsklima i et stadig mer komplekst og hypermangfoldig samfunn. Problemstillingen for studien har vært: “Hvordan opplever et utvalg samfunnsfaglærere å tematisere Muhammed-karikaturer i kulturelt mangfoldige klasserom, og hvordan vurderer de elevenes ytringsrom i møte med dette og andre kontroversielle tema?” Muhammed-karikaturene ble valgt som eksempel på et kontroversielt tema da disse har vært omstridt i samfunnsdebatten, i tillegg til at det har vært ulike meninger rundt hvorvidt de skal vises i klasserommet eller ikke. Dette har gjort det interessant å se på læreres vurderinger, opplevelser og erfaringer for å få nærmere forståelse for praksisfeltet i møte med tematikken. Lærerintervjuene har blitt analysert tematisk i lys av teori om demokrati og ytringsfrihet, mangfold og kontroversielle tema. I dette kapitlet vil jeg oppsummere hovedfunnene fra de tre forskningsspørsmålene og se på didaktiske implikasjoner i sammenheng med disse. Skoleforskning vil alltid være farget av den konteksten man befinner seg i, jamfør Sætra (2021b), men det vil likevel være mulig å trekke ut noen implikasjoner til didaktisk refleksjon for lærere basert på funnene i analysen. Avslutningsvis vil jeg også foreslå noen ideer til videre forskning.

5.1 Studiens hovedfunn og didaktiske implikasjoner

Hvordan opplever lærerne å ta opp kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i undervisningen?

Lærerne definerer for det første kontroversielle tema i stor grad ut i fra som knytter seg til elevenes liv og identitet. I denne oppgaven forstår jeg derfor lærernes eksempler under samlebetegnelsen kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema, da de ikke følger noen tydelige definisjoner fra litteraturen (Goldschmidt-Gjerløw, et.al. 2022). Dette samsvarer også med kritikken mot at kontroversielle tema er universelle (Goldschmidt-Gjerløw, et.al. 2022). Flere av lærerne ser ut til å vektlegge betydningen av å kunne bringe elevene utenfor komfortsonen og tematisere de såkalt utfordrende temaene i klasserommet, i tråd med for eksempel ubehagets pedagogikk (Boler, 1999). Takhøyden for å ta opp ulike spørsmål virker stor. Dette fremstår som et personlig engasjement, som noe uunngåelig og som et samfunnsoppdrag. Det går igjen at elevene må lære å leve med uenighet og ubehag i et demokratisk samfunn med ytringsfrihet, og lære forskjell mellom ubehag og krenkelser. Dette samsvarer i stor grad med ideen klasserommet som et uenighetsfelleskap (Iversen, 2014). Imidlertid kommer det også frem en opplevelse av at læreren må forhindre ødelagte relasjoner i klasserom med store ytterpunkter, som fører til en vurdering om å heller fokusere på det som elevene har til felles. Dette kan sees i lys av Rawls som anser det som mer produktivt å være enige om å være uenige i de mest splittende sakene (i Enslin et.al., 2001, s. 119). Alle lærerne uttrykker likevel en bevissthet rundt hvordan minoritets elever opplever undervisningen, som også vitner om undervisning som en balanse mellom ulike hensyn (Goldschmidt-Gjerløw, et.al. 2022).

Av didaktiske implikasjoner som kan trekkes ut av disse funnene kan det for det første være relevant å tenke gjennom hvordan lærere forstår ubehag og krenkelser i klasserommet, i tillegg til hva som legges i et trygt eller utrygt klasserom. Hva man velger å ta opp av spørsmål eller tema avgjøres blant annet av disse forståelsene. Dette forutsetter også å bli kjent med klassen, da elever reagerer forskjellig på ulike temaer eller spørsmål. Ifølge Mathé og Sæther (2021) kan læreren skape forbindelser mellom klasserommet og elevenes ulike bakgrunner (s. 320) i tråd med elevgruppens kompleksitet, snarere enn å skille elevene statisk ut i fra etnisk eller religiøs

tilhørighet (Sant, 2019).

Hvordan reflekterer lærerne over Muhammed-karikaturenes plass i klasserommet?

Lærerne har videre ulike refleksjoner og opplevelser omkring undervisning om Muhammed-karikaturene. Et sentralt funn er at alle lærerne ser ut til å være enige i at karikaturtegningene og karikaturstriden i seg selv er faglig relevant (jmf. Sætra 2020) i samfunnskunnskap og kan knyttes til flere områder i læreplanen. Medborgerskap og livsmestring trekkes frem som viktige begrunnelser og minner om beskrivelser av undervisning for et sosialt intelligent medborgerskap (Sætra og Stray, 2019). I tillegg knyttes det motiv som å formidle kunnskap, diskutere ytringsfriheten, og åpne klasserommet for kontroverser. Motivene kan forstås i lys av samfunnsfaget som transformativt (Stanley, 2005). Lærerne beskriver at tegningene kun har pedagogisk verdi i klasserommet dersom de legger til rette for en god innramming. Dette handler om at og at elevene forstår lærerens intensjoner for å unngå brudd på tillit (Spurkeland, 2012), for eksempel på grunn av lærerens maktposisjon. Lærerne antyder også til kontekstuelle betingelser for karikaturtegningenes pedagogiske verdi i form av gode relasjoner, elevens modenhetsnivå eller bakgrunn. Funnene fra lærerintervjuene peker i retning av Sætra (2020) sitt hovedpoeng: Den enkelte lærer må tenke gjennom hvorvidt og på hvilken måte karikaturtegningene tilfører undervisningen verdi i den konkrete situasjonen.

Med bakgrunn i disse funnene kan en mulig didaktisk implikasjon innebære å være bevisst ulike forståelser av pedagogisk verdi av et kontroversielt, emosjonelt eller sensitivt tema. I denne sammenheng er det sentralt å anerkjenne hvordan undervisning av slike tema må tilpasses konteksten, snarere enn å kun følge faste prosedyrer og prinsipper (Stradling, 1984). Det fremstår også som nødvendig å tenke gjennom hvilke problemstillinger elevene faktisk kan diskutere åpent. Dette dreier seg om at skolen må være åpen for å utfordre tradisjonelle oppfatninger (Englund, 2004, sitert i Solhaug, 2006). I tillegg kan det være relevant å tenke gjennom om hvordan man forstår den diskursive situasjonen (Englund, 2006), som også kan innebære ubevisste stereotypiseringer av minoritetselever, sosioøkonomisk bakgrunn eller alder.

Hva slags erfaringer har lærere med å legge til rette for meningsmangfold i undervisningen, og hvordan vurderer de elevenes ytringsrom?

Det siste kapittelet har dreid seg om lærernes erfaringer med å tilrettelegge for meningsmangfold i undervisningen og vurderinger av elevenes ytringsrom. Det kommer frem uenighet og meningsbrytning oppfattes som noe positivt av de fleste lærerne, men at det likevel bør finnes grenser og felles spilleregler (jmf. Ezzati og Erdal, 2017). Det beskrives videre ulike begrensinger av klasserommets ytringsrom. For det første blir klasseromsdynamikker trukket frem av samtlige lærere, som handler om både faglighet, argumentasjonssevner, sterke stemmer eller gruppetenking – der ytringsrommet påvirkes av dynamikker mellom disse ulike forutsetningene som er i spill. For det andre trekker alle lærerne frem en opplevelse av elever som er opptatt av å ikke krenke medelever, i sammenheng med en woke-bevegelse. Dette beskrives på den ene siden som noe positivt fordi det viser til en økt toleranse for ulike kulturelle eller religiøse tilhørigheter. På den andre siden antyder lærerne til at ikke alle meninger oppfattes som innafør blant elevene, som videre begrenser muligheten for å være uenig i klasserommet.

En mulig didaktisk implikasjon på bakgrunn av disse funnene kan være en oppfordring til lærere om å forsøke å avdekke ulike sosiale, religiøse, etniske eller økonomiske posisjoner som er i spill og som påvirker ytringsrommet i den aktuelle klassen man befinner seg i. Dette er spesielt relevant da elever har ulike forutsetninger for å legge føringer for samtalen (Noelle-Neumann, 1993; Young, 2000). Læreren er en autoritetsperson og en diskusjonsleder og som vist i analysen kan lærere bruke ulike roller i samtaler om kontroversielle temaer. Med utgangspunkt i disse funnene, forslår jeg også en mulig rolle i tillegg til de som er beskrevet av Goldschmidt-Gjerløw et.al. (2022), nemlig maktkritikeren som kan sørge for en bevissthet rundt klasserommets asymmetri, som igjen kan ha betydning for ytringsrommet.

5.2 Veien videre

I dette prosjektet har jeg undersøkt lærere med majoritetsbakgrunn sine opplevelser og erfaringer. Dette har vært interessant da lærerne har vært spesielt oppmerksomme på sin egen rolle som majoritetsnorsk i møte med en mangfoldig klasse. Imidlertid er studien begrenset da utvalget er

smalt. En videre forskning med et mer variert utvalg vil dermed kunne gi viktig innsikt til feltet. Lærere som selv uttrykker en tilknytning til karikaturtegningene kan for eksempel tilby et annet perspektiv. En metodetriangulering med både intervju og observasjon vil også i større grad kunne avdekke de faktiske strategiene som lærerne benytter i klasserommet. Til slutt vil et elevperspektiv også være en mulig innfallsvinkel for videre forskning, da dette vil kunne gi innsikt i elevers opplevde ivaretagelse og læringsutbytte i møte med tematikken.

Våren 2022 har studenter fra både ILS og Menighetsfakultetet igjen skrevet masteroppgaver med problemstillinger tilknyttet Dembra-prosjektet. Dette samarbeidet sikter mot å benytte demokrati mot fordommer og utenforskap rettet mot utdanning og skole (Dembra, u.å.). Demokratiske holdninger og verdier som motvekt til diskriminering og fordommer er uttalt i fagfornyelsen (Kunnskapsløftet, 2017, s. 8). Samlet sett utgjør oppgavene et reelt og viktig bidrag til utdanningsforskningen, da kunnskapsutviklingen kan være et viktig steg mot en mer inkluderende skole. Jeg oppfordrer derfor fremtidige masterstudenter i samfunnsdidaktikk til å skrive oppgaver innenfor Dembra-samarbeidet., dersom de skulle være interessert i tematikken.

6 Kilder

- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle tema. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151-164.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Anker, T. & Von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel – en diskusjon om 22. Juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85-96.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Arneback, E. & Jämte, J. (2017). *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Natur kultur akademisk.
- Bahn, S & Barrat-Pugh, L. (2011). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative Social Work*, 12(2), 186-199. <https://doi.org/10.1177/1473325011420501>
- Bangstad, S. & Vetlesen, A. J. (2011). Ytringsfrihet og ytringsansvar. *Nytt norsk tidsskrift*, 4(28), 334-346. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2011-04-02>
- Barth, F. (1993). Refleksjoner over kultur og kulturmangfold. I P. Bakke og P. Saugstad (Red.), *Innvandring: fakta og problemer* (s. 57-65). Notam Gyldendal.
- Beck, T. A. (2013). Identity, discourse, and safety in a high school discussion of same-sex marriage. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 1-32.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2013.757759>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

- Bisgaard, A. H (22, 9. januar). Kronikk: En lærer på tå hev. *NRK, ytring*.
<https://www.nrk.no/ytring/en-laerer-pa-tahev-1.15797173?fbclid=IwAR3iz4aj6UfxdDnXl-f5Pma6sgWTLhAlhRrhtJMxGAZIzzTu2DY1OibXjPE>
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self*. Polity Press.
- Boler, M (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.
- Boler, M. & Zembyla, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding differenced. I P. Tryfonas (red.), *Pedagogies of difference: Rethinking education for social justice* (s. 116-139). Routledge Falmer.
- Callan, E. (2016). Education in safe and unsafe spaces. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(1), s. 64–78. <https://doi.org/10.7202/1070555ar>
- Creswell J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into practice: Getting good qualitative data to improve educational practice* 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- Dembra (u.å.). Demokrati mot fordommer og utenforskap: For skole og lærerutdanning. Hentet 19. mai 2022 fra <https://dembra.no/no/>
- 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>
- Ezzati, R. T. & Bivand Erdal, M. (2017). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway. *Ethnicities*, 18(3). 363-384. <https://doi.org/10.1177/1468796816684145>
- Firebaugh, G. (2008). There should be the possibility of surprise in social research. In G. Firebaugh (Red.), *Seven rules for social research* (s. 1-30). Princeton University Press.
- Furuseth, I & Everett, E. (2012). *Masteroppgave. Hvordan begynne og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2). 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gleiss, M. S. og Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Goldchmidt-Gjerløw, B., Gregers Eriksen, K. & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Gressgård, R. & Harlap, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped*, 37(3). 23-33. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23779>
- Grunnloven. (1814). Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL_5#%C2%A7100
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk, i E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk: demokrati i teori og praksis* (s. 30-45). Tano Aschehoug.
- Hannisdal, M. (2018). *Ytringsklima og selvsensur i skolen* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Kap 7: Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et "fargeblindt" Norge. I K. Westrheim og A. Tolo (red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190-214). Fagbokforlaget.
- Hess, D. (2015). Discussion in social studies: Is it worth the trouble? I W. C Parker (Red.), *Social Studies Today: Research and Practice* (2. utg., s. 267-275). Routledge.
- Hjardemaal, F. (2014). Kap. 8 Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg, s. 179-216). Fagbokforlaget.
- Hylland Eriksen, T. (2014) Antropologi på en overopphetet klode: En diagnose og et forslag. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 25(1), 5-22. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-2898-2014-01-02>
- Iversen, L. (2014). *Uenighetsfelleskap: 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, (2020, 12. November, a). *Anine Kierulf er bekymret for at lærere endrer praksis etter lærerdrapet*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/laereryrket-muhammedkarikaturer-terror/anine-kierulf-er-bekymret-for-at-laerere-endrer-praksis-etter-laererdrapet/261659>
- Jelstad (2020, 09. November, b). *Én av tre lærere er redde for å vise Muhammed-karikaturer*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-undervisning-ytringsfrihet/n-av-tre-laerere-er-redde-for-a-vise-muhammed--karikaturer/260993>
- Johannesen, E. M. V. & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 3-14. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.2>
- Karikatur (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 29. April 2022 fra <https://naob.no/ordbok/karikatur>

- Kerr, D. & Huddleston, T. (2017). *Å undervise i kontroversielle tema: Undervisning om kontroversielle tema gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap og rettigheter (EDC/HRE)* (Berggrav, S. Overs. for Utdanningsdirektoratet). Europarådet. (Opprinnelig utgitt 2016). <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – Demokrati og medvirkning. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?kode=sak01-01&lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Gyldendal.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 17-31). Fagbokforlaget.
- Lenz, C. (2019, 24. November). *Utvikling i lærerrollen*. Dembra. https://dembra.no/no/utema/utvikling-i-laererrollen/?fane=verktoy-for-laerere&trekk=1&fbclid=IwAR1dAGg9I1jdrRQ5h6rq3ngMXC9kyn7b_fcofN1c69hICoS_WHg67CaXtZfM
- Ljunggren, C., Unemar Öst, I. & Englund, T. (2015). *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Gleerups.
- 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>
- Lysaker, O. (2018). Kapittel 5: Moralsk ytringsansvar i urolige tider. I H. Syse (Red.), *Norge etter 22. Juli. Forhandlinger om verdier, identiteter og motstandsdyktige samfunn* (s. 85-107). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.37.ch5>
- Malik, K. (2020, 18. oktober). *The Freedom to Offend is a Priceless Commodity*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/oct/18/the-freedom-to-offend-is-a-priceless-commodity>

- Mathé, N. H. & Sæther, E. (2021). Kapittel 15: Klasseledelse og utvikling av ytringsnormer i samfunnsfag. I S. Førland Erdal, L. Granlung og E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 310-324). Universitetsforlaget.
- Mattson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. *Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 2*, 1-12. https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2019_03_1korr.pdf?fbclid=IwAR3zwsyuKsod5NG2tGK7H_XSm00ABstaXnzYI5YiETmxD-CcrRbWSINENeU
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3). 279-301. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. <http://www.jstor.org/stable/23524356>
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. Routledge.
- Nadim, M. (2017). Ascribed representation: Ethnic and religious minorities in the mediated public sphere. I A. H. Midtbøen, K. Steen-Johnsen og K. Thorbjørnsrud (Red.), *Boundary Struggles: Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere* (s. 229-259). Cappelen Damm Akademisk.
- Noelle-Neumann, E. (1993). *The Spiral of Silence: Public Opinion – Our Social Skin* (2.utg.). The University of Chicago Press.
- Norris, P. (2021). Cancel Culture: Myth or Reality? *Political Studies*, 1-30. <https://doi.org/10.1177/003232172111037023>
- Notaker, H. (2022, 12. april). Terrorangrepet i USA 11. september 2001. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Terrorangrepet_i_USA_11._september_2001
- NTB (2020, 20. oktober). Kunnskapsministeren: Norske lærere står fritt til å vise Muhammed-karikaturer. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/aPwMr7/kunnskapsministeren-norske-laerere-staar-fritt-til-aa-vise-muhammed-kari>

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap9A>
- Oulten, M., Day, V., Dillon J., & Grace, M. (2004) Controversial issues: Teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489–507. <http://www.jstor.org/stable/4127162>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34(5 pt 2), 1189-1208.
- Rapley, T. (2016). *Qualitative Research* (4. utg.). Sage.
- Reymert, P. Å. (2020, 29. oktober). Oslo-lærere tar muhammedkarikaturer inn i klasserommet. Vårt Land. Hentet fra <https://www.vl.no/nyheter/2020/10/29/oslo-laerere-tar-muhammedkarikaturer-inn-i-klasserommet/>
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2019). “Ubehagets pedagogikk”: En inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenking: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Satire (u.å.). I Det norske akademis ordbok. Hentet 29. April 2022 fra <https://naob.no/ordbok/satire>
- Schiller Tønnesen, M. & Braaten, M. (2022, 18. April). Skapte fullstendig kaos i Sverige – dette sier han nå. *TV2 Nyheter*. <https://www.tv2.no/a/14726732/>

- Skare Orgeret, K. (2020, 2. november). Karikaturstriden. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/karikaturstriden>
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad og A. Turmo (Red.),
Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis (s. 227-244). Universitetsforlaget.
- Sollund, S. (Programleder). (2022, 11. januar). 11.jan. - Dagsnytt 18 [Episode i TV-program].
Dagsnytt 18 – TV. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/dagsnytt-atten-tv/202201/NNFA56011122/avspiller>
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (3.utg.).
Universitetsforlaget.
- Stanley, W. B. (2005). Social studies and the social order: Transmission or transformation? I W.
C. Parker (Red.), *Social studies today: research and practice* (s. 282-286). Routledge.
- Steen-Johnson, K & Enjolras, B (2016). The Fear of Offending: Social Norms and Freedom of
Expression. *Society*, 53, 352-362. <https://doi.org/10.1007/s12115-016-0044-2>
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*,
36(2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Straffeloven. (2005). Lov om straff (LOV-2005-05-20-28). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_2-5#%C2%A7184
- Sætra, E. og Stray, J. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and
International Education*, 3(1), 21-32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Sætra, E. (13. November 2020). *Bruk av karikaturer må kunne begrunnes pedagogisk*.
Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/islam-karikaturer-klasserommet/bruk-av-karikaturer-ma-kunne-begrunnes-pedagogisk/261821>
- Sætra, E. (2021a). Hva er et kontroversielt spørsmål? *Nytt Pedagogisk Tidsskrift*, 105, 93-102.
Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-09>

- Sætra, E. (2021b). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345-357.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Sætra, E. (2021c). Discussing controversial issues: exploring the role of agonistic emotions. *Democracy and Education*, 29(1), 1-9.
<https://democracyeducationjournal.org/home/vol29/iss1/3>
- Sørheim, E. M. (2021). *Karikaturenes historie: Fra hulemalerier til Charlie Hebdo*. Humanist Forlag.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Toft, A. (2020). When Terror Strikes: The 2015 Paris attacks in Religious Education Classrooms in Norway. *Religions* 2020, 11(4), 1-13. <https://doi.org/10.3390/rel11040208>
- Trøften, T. (2010). *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus: Utdanning i et multietnisk samfunn* (OMOD-rapport 2010). OMOD, utgitt med støtte fra Kunnskapsdepartementet og Oslo kommune.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag vg1/vg2 (SAK01- 01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/sak01-01?lang=no>
- Von der Lippe, M. (2021). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision, *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400-410.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Woke. (u.å.). I *Cambridge Dictionary*. Hentet 24. Mai 2022 fra
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/woke>
- Young, I. M. (1996). Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy. I Benhabib, S. (Red.), *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political*, (s. 120-135). Princeton University Press.

Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press.

Zembyla & Papamichael (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education, *Intercultural Education*, 28:1, 1-19,

<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>

Østrem, O. (2022, 7. mai). Brannfarlig budskap. *Klassekampen, Dokument*. s. 18-23.

VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE

Innledning

- Forklare formål med undersøkelse og hensikt ved intervju
- Repetere informasjon som intervjuobjektet har rett til å vite som anonymisering, samt oppbevaring og sletting av data
- Repetere at jeg kun ønsker å få data av gul art (ikke rød data) og forklare hva dette betyr, samt repetere at enkelthendelser som kan identifisere elever ikke er ønskelig (bevaring av taushetsplikt)
- Presentere en slags plan for intervjuet, altså omtrentlig intervjuets gang

Hoveddel

Del 1

- Hvordan er sammensettingen av elever på denne skolen?
 - Vil du si at det er homogent/heterogent. Kulturelt mangfoldig?
- Fører elevsammensetningen til at du noen ganger må ta spesielle hensyn i undervisningen, f.eks. ved valg av tema?
 - I så fall, på hvilke måter?
- Hvordan vil du beskrive samtalene klassen har i plenum?
 - Er det mange som deltar?
 - Er det de samme som deltar eller varierer det?
 - Er elevene stort sett enige, eller er det mye temperatur?
- Hender det at dere snakker om temaer som du som lærer eller elevene synes er vanskelige?
- Hva oppfatter du som kontroversielle tema?
 - Er det noen faktorer du tenker er avgjørende for om et tema er kontroversielt eller ikke?
 - Kommer du ofte inn på slike tema i undervisningen?

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Del 2

Artefakt: Muhammadkarikaturer

- Hva føler du når du ser på disse? (Provosert, sint, glad, redd, likegyldig +++)
- Hvordan tolker du disse tegningene?
- Hva tror du tegnerne ønsker å formidle?
- Ville du ha brukt disse tegningene i klasserommet?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du brukt karikaturtegninger av Muhammad i undervisningen?
- Ja:
 - Hvordan vil du beskrive de tankene du gjorde deg i forkant?
 - Hva var viktig for deg med disse undervisningsøktene/denne undervisningsøkta? Hvorfor?
 - Hvordan brukte du karikaturtegninger i undervisningen din?
 - Opplevde du at dette skapte uenighet?
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - Hvilke tanker satt du med i etterkant?
 - Noe du ville gjort annerledes?
- Nei:
 - Hvordan vil du beskrive de tankene du har gjort deg rundt dette?
 - Er det viktig for deg å ikke vise karikaturtegninger?
 - Kan du beskrive årsakene til det?
 - Hvordan tror du det ville vært å bruke karikaturtegninger i undervisningen?
 - Hvordan ville elevene reagert?
- Hva gjør du når det oppstår uenighet i klasserommet?
- Er det ønskelig å komme frem til en enighet?
- Har du opplevd noen form for negativ respons?
- Hva med positive erfaringer?

- Har hendelsen med læreren Samuel Paty i Frankrike påvirket ditt ønske om å vise karikaturtegninger i klassen? Kan du beskrive på hvilke måter?
- Hvorfor er det viktig/ikke viktig å vise karikaturtegninger?
- Hva tror du elevene sitter igjen med?

Del 3

Artefakt: Utskrift av læreplanen

- Hva er ditt generelle inntrykk av fagfornyelsen og de nye læreplanene i samfunnskunnskap?
- Hvilke kjerneelementer og kompetansemål mener du er aktuelle å knytte til undervisning om karikaturtegninger?
- Gir beskrivelsen av de tverrfaglige temaene rom for å jobbe med karikaturtegninger? På hvilken måte?

Avslutning

- Noe du ønsker å legge til?
- Takk for at du stilte opp

VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV

Vil du delta i forskningsprosjektet: *“Karikaturtegninger i samfunnsfag – klasserommet som en arena for meningsmangfold”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på læreres forhold til bruk av karikaturtegninger i samfunnsfagundervisning og mulige strategier i møte med dette. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedmålet med dette masterprosjektet i samfunnsdidaktikk er å gå dypere inn på læreres forhold til bruk av karikaturtegninger av Muhammed i samfunnsfagundervisning i kulturelt mangfoldige klasserom. Foreløpig problemstilling er som følger; “Hvordan opplever et utvalg lærere bruk av muhammadkarikaturtegninger i samfunnskunnskapsundervisning?”

Jeg ønsker å intervju fire lærere i et semistrukturert intervju for å få svar på problemstillingen min. Opplysningene jeg henter inn skal ikke brukes til noen andre formål enn dette masterprosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet. Universitetslektor Silje Førland Erdal er min veileder og dermed prosjektansvarlig. Oppgaven skrives også i samarbeid med Dembra-prosjektet som er et tilbud om kompetanseutvikling til skoler og er et beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en samfunnsfaglærer på en videregående skole og kan derfor bidra med refleksjoner til masteroppgaven min. Utvalget er basert på lærere på østlandet som jeg har tatt kontakt med.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet ønsker jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju. Det vil tas opp lyd på lydopptaker for å forbedre kvaliteten på prosjektet. Opplysningene vil lagres på en sikker måte (mer om dette under “ditt personvern”). Dette vil ta deg omtrent 1 til 1,5 timer å delta. Intervjuet vil følge en intervjuguide, men er det er åpent for andre og nye vendinger.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene vil være student, Åsfrid Skyttemyr, og veileder, Silje Førland Erdal. Lydopptaket av intervjuet vil foregå gjennom en diktafon som er utviklet til forskningsformål. Datamaterialet vil lagres på en kryptert forskningsserver ved Universitetet i Oslo. Navnet og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres, og erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne i denne undersøkelsen vil ikke være mulig å gjenkjenne i publikasjonen, og alle opplysninger som inngår i publikasjonen vil være anonyme.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysninger og alt av opptak vil slettes så snart materialet jeg skal bruke er anonymisert. Jeg vil senest slette når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i Juni 2022.

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 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:

- Universitetet i Oslo ved
 - Åsfrid Skyttemyr, aaskyttemyr@gmail.com, tlf. 41409966
 - Silje Førland Erdal, s.f.erdal@ils.uio.no, tlf. 95882062
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, 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

Silje Førland Erdal

(Forsker/veileder)

Åsfrid Skyttemyr

(Lektorstudent ved UiO)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Karikaturtegninger i samfunnsfag – klasserommet som arena for meningsmangfold, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et semistrukturert intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i Juni 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3 – GODKJENNING FRA NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

665013

Prosjekttittel

Bruk av karikaturtegninger i samfunnsfag - klasserommet som arena for meningsmangfold

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Åsfrid Skyttemyr, aaskyttemyr@gmail.com, tlf: 41409966

Prosjektperiode

01.08.2021 - 18.06.2022

Vurdering (2)

21.10.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 21.10.2021.

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 21.10.2021. Behandlingen kan fortsette.

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).

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen
Lykke til videre med prosjektet!

20.08.2021 - 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 med vedlegg den 20.08.2021 , samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke,

uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen
Lykke til med prosjektet!