



UiT Norges arktiske universitet

ISV

Ytringsrommet

En fenomenologisk studie av ytringsfrihet i skolen

Zeno Farhad Faraj

Masteroppgave i sosiologi for lektorutdanninga, SOS-3981, Mai 2024

Sammendrag

Gjennom denne studien har jeg undersøkt hvordan læreres oppfatning av ytringsfriheten formes i skolen. Mer spesifikt handler det om hvordan elevene og læreren samhandler under formingen av ytringsfriheten i klasserommet. Problemstillingen er følgende; «Hvordan formes oppfatningen av ytringsfrihet?» Prosjektet ble utført ved bruk av kvalitative dybdeintervju, der jeg intervjuet fem kvinner og en mann. Fem av informantene mine var lærere på VGS, mens den siste informanten hadde sin bakgrunn innen juss og jobbet med skolepolitikk. Intervjuene var ansikt-til-ansikt intervju, varte maks 1 time, og informantene ble intervjuet hver for seg. Teorien jeg brukte til å analysere empirien var Alfred Schutz sin sosiologiske fenomenologi – en teori som har sin styrke i å undersøke hvordan bevisstheten konstruerer mening. For å svare på problemstillingen min hadde jeg følgende tre forskningsspørsmål; 1) *Hvilke betingelser ligger til grunn for ytringsfriheten?* 2) *Hvorfor sensureres ytringer?* 3) *Hvordan påvirkes ytringsfriheten av oppfatningen av krenkelse?* Disse tre forskningsspørsmålene bidrar med å konkretisere ytringsfriheten, ved å identifisere hvor grensene for ytringer går. Funnene fra empirien indikerer at krenkelsesaspektet spiller en sentral rolle for hvordan ytringsfriheten formes. Når lærere underviser i et mulig kontroversielt tema, er det hensynet til den antatt mest sårbare eleven som former læreres oppfatning av ytringsfriheten. Grunnen til at krenkelsesaspektet virker å spille en så stor rolle i hvordan ytringsfriheten formes, kan delvis skyldes paragraf 9A, ettersom at paragraf 9A er en reell konsekvens lærere tenker på når de ytrer seg i klasserommet. I all hovedsak er det hva læreren tror elevgruppens oppfatning av ytringsfrihet er, som former lærerens oppfatning av ytringsfriheten i klasserommet.

Innhold

Sammendrag	1
1 Innledning	4
1.1 Presentasjon av temaet, og bakgrunn for valget av temaet – Ytringsfrihet og dens aktualitet	5
1.1.1 Ideen om ytringsfrihet – Historisk kontekst, og SNL sin definisjon	6
1.2 Tidligere forskning	8
1.2.1 Forskning utenfor skolekontekst	8
1.2.2 Forskning rettet mot skolen	12
2 Teori – Fenomenologi	17
2.1 Hvorfor bruke teori? Og hvorfor spesifikt fenomenologi?	17
2.2 Fenomenologiens bakgrunn – Edmund Husserl	18
2.3 Alfred Schutz – Sosiologisk fenomenologi	20
2.3.1 Livsverden, resiprositetsantakelsen og kunnskapslageret	20
2.3.2 Relevanskriteriet og typifiseringsskjemaer	22
2.3.3 Handling, akt og motiver for handling	23
2.3.4 Bevissthetens orientering – Hvem har oppmerksomheten?	24
3 Metode	25
3.1 Kvalitativ metode – Intervju	25
3.2 Rekruttering/utvalg	29
3.3 Transkribering og koding	30
3.4 Etikk	30
3.5 Reliabilitet og validitet	32
4 Empiri og analyse – Ytringsfriheten formes i klasserommet	34
4.1 Begrunnelse for ytringsfriheten	35
4.2 Hvor går grensene? Sensurering og hensyn til elever	38

4.2.1	Når lærere sensurer egne- og andres ytringer.....	39
4.2.2	Hensyn til antatt svakere grupper.....	43
4.3	Hvilken rolle spiller oppfattelsen av krenkelse på ytringsfriheten?	48
5	Diskusjon og avslutning	53
5.1	Diskusjon – Hvordan formes oppfatningen av ytringsfrihet?	53
5.1.1	Hvilke betingelser ligger til grunn for ytringsfriheten?	53
5.1.2	Hvorfor sensureres ytringer?.....	55
5.1.3	Hvordan påvirkes ytringsfriheten av oppfatningen av krenkelse?.....	58
5.2	Mine funn sammenlignet med tidligere forskning	59
5.3	Refleksjon over metodologi – Kvinner mer restriktive enn menn?.....	62
5.4	Konklusjonen kort formulert, samt forslag til videre forskning.....	62
6	Referanseliste (APA 7).....	64
7	Figurer/Tabeller.....	69
7.1	Tabell 1 – Opplever at presset om å være politisk korrekt har endret seg over tid i retning av «mye bedre» eller «mye verre».....	69
7.2	Tabell 2 – Fire posisjoner i syn på ytringsfrihet, etter alder, kjønn og utdanning.....	70
7.3	Informasjonsskriv/Samtykkeskjema.....	71
7.4	Intervjuguide.....	72

1 Innledning

Jeg har flere ganger hørt at ytringsfrihet er nøkkelen for et inkluderende- og velfungerende samfunn. Forskningslitteraturen på ytringsfrihet har hovedsakelig tatt sikte på å avdekke folk sitt syn på ytringsfriheten – ofte gjennom kvantitativ forskning – med et formål om å plassere informantene i en tabell som viser til ulike idealtypiske posisjoner til ytringsfriheten. Ettersom at jeg er lektorstudent, og følgelig lærer om kort tid, skal den fremtidige versjonen av meg selv snakke mye foran mange ulike mennesker. Men hvordan min oppfatning av ytringsfriheten formes er ikke noe jeg har formulert eksplisitt. Jeg har heller ikke undersøkt fenomenet ved bruk av stegene i en forskningsprosess. I kontrast til dette, har jeg latt korrigeringer og/eller reaksjoner fra andre folk – på mine ytringer – gi meg indikasjoner på hva som er akseptabelt å si- og ikke si i møte med andre mennesker.

Forskningslitteraturen på ytringsfriheten har ikke undersøkt hvordan ytringsfriheten manifesterer seg i hverdagen. For denne masteroppgaven skal jeg derfor undersøke hvordan oppfatningen av ytringsfrihet formes med forankring i læreres subjektive standpunkt. Mer spesifikt er problemstillingen følgende; *Hvordan formes oppfatningen av ytringsfrihet?* Teorien jeg anser som hensiktsmessig for en slik undersøkelse er Alfred Schutz sin sosiologiske fenomenologi, som videre har sine røtter fra Edmund Husserl sin fenomenologi. Sosiologisk fenomenologi er en teoritradisjon lokalisert innen mikrointeraksjonismen, og studerer menneskers subjektive opplevelser. Formulert mer spesifikt, studerer fenomenologi hvordan bevisstheten konstruerer mening. Teorien legger føringer for metodologien som anvendes gjennom studien, i den forstand at kvalitative intervju fremstår som den mest hensiktsmessige metoden for empiriproduksjon. Dette fordi at de subjektive opplevelsene mennesker har i forhold til en ide er best undersøkt ved å spørre menneskene forskeren vil ha synspunktene fra. For å svare på problemstillingen min har jeg følgende forskningsspørsmål; *1) Hvilke betingelser ligger til grunn for ytringsfriheten? 2) Hvorfor sensureres ytringer? 3) Hvordan påvirkes ytringsfriheten av oppfatningen av krenkelse?* Forskningsspørsmålene utledet jeg induktivt etter å ha lest tidligere forskning om ytringsfrihet. En bred tolkning av ytringsfriheten kan gå i retning av at alle ytringer er i tråd med ytringsfriheten, men slik virker det ikke å være i praksis. Ettersom at fenomenologi har et livsverdens-perspektiv, der «livsverden» tilsvarer hverdagserfaringer i fenomenologisk terminologi, bidrar de to

sistnevnte forskningsspørsmålene mine – som i stor grad omhandler *grensene* for ytringsfriheten – til å konkretisere ytringsfriheten.

1.1 Presentasjon av temaet, og bakgrunn for valget av temaet – Ytringsfrihet og dens aktualitet

De siste årene har jeg blitt introdusert til fenomener som «krenkesamfunnet» og «kanselleringskultur» gjennom sosiale medier. Av egen erfaring husker jeg å ha snakket med en norsklærer på VGS som fortalte meg om hennes bekymringer rundt- og uttrykte sterk uenighet i omskrivningen av Roald Dahl bøkene grunnet sensurering av krenkende ord – et tema som også er omtalt i aviser (Andersen, 2023). Eksempelvis er Miriam Jørgensen en lærer som har uttalt seg flere ganger i media angående bekymringen for narrativet som blir presentert i norske klasserom knyttet til kjønnsidentitet, der hun omtaler lærebøkers fremstilling av kjønn på grunnskolen som «pseudovitenskap» (Jørgensen, 2022). Jørgensen forteller at påstander som knytter kjønn opp mot biologi blir ansett som intolerante holdninger, samt at foreldre som framholder at kjønn er binært, risikerer å bli ansett som ekstremister (Jørgensen, 2023). Stine Svendsen, som har skrevet flere artikler om utfordrende temaer i klasserommet, skriver at hun har snakket med flere lærerstudenter som uttrykker bekymringer for å påvirke elever til å bli transkjønnede (Svendsen, 2022, s. 200), samt at mange lærere er redde for å si noe feil i kontekst av temaer som kjønns- og seksualitetsmangfold (Svendsen, 2022, s. 196).

På den ene siden kan Jørgensen sine offentlige innlegg være en indikasjon på at ytringsrommet ikke er begrenset i kontekst av kontroversielle temaer som eksempelvis kjønn og/eller seksualitet. Men til tross for at nettaviser gir rom for Jørgensen sine uttalelser, kan ytringsrommet i kontekst av det nevnte temaet likevel være begrenset i selve klasserommet – noe Svendsen (2022) sine funn indikerer.

Den mye omtalte mobbeparagrafen – paragraf 9A – virker å påvirke lærere i retning av at de blir mer forsiktige med sine ytringer. Paragraf 9A handler om at skolen skal ha nulltoleranse for alle former for krenkelser, samt at det er elevens subjektive opplevelse som er vektlagt i vurderingen av en gitt situasjon (Opplæringsloven, 2017, §9A). Eksempelvis uttrykte en lærer sine frustrasjoner i media om at han har blitt mer redd for å krenke elevene

sine etter å ha sett andre kolleger få en «9A-sak» mot seg, dette til tross for at han selv ikke har fått en paragraf 9A sak mot seg selv (Storhaug & Tjøflot, 2023).

Inntrykket jeg har fått fra sosiale medier går i retning av at debatter med et politisk preg, samt debatter som omhandler religionskritikk og kjønnsidentitet, fremstår som et minefelt med lite nyansering. Det offentlige ytringsrommet fremstår stadig mer som en arena der å minimere risikoen for å krenke andre anses som viktigere enn å utveksle ulike perspektiver, noe som minner om sosiologen Erving Goffman sin ide om «selvets ukrenkelighet» (Aakvaag, 2008, s. 74). Goffman nevner at moderne samfunn har erstattet de hellige objektene – som tidligere var religiøst forankret – med individets identitet. Her har Goffman latt seg inspirere av Emile Durkheim. Goffmann sin teori medfører at samhandling dermed ses på som moderne mikroritualer der aktører dyrker sitt eget- og andres identitet (Aakvaag, 2008, s. 75), noe som kan ha implikasjoner for ytringsfriheten i kontekst av temaer der folk har ulike meninger.

Ettersom at sosiale medier ikke alltid gir et riktig bilde av samfunnstilstanden, ble jeg nysgjerrig på hvordan ytringsfrihet oppfattes av enkeltmennesker. I lys av refleksjonene mine i paragrafene ovenfor, anser jeg temaet som relevant for både samtiden og læreryrket. Klasserommet kan ses på som et mikrosamfunn som gjenspeiler samfunnet ellers. Hver elev kommer fra ulike familier – de har dermed ulike *standpunkter* som Dorothy Smith ville ha sagt (Aakvaag, 2008, s. 201) – og vi lever i et samfunn som preges av økende mangfold og individualisering. At de fleste yringer medfører en risiko for at noen føler seg krenket, kombinert med at paragraf 9A vektlegger elevens subjektive oppfatning, resulterer i at ytringsfriheten til lærere virker å være utfordret. Dette dyrket min interesse i retning av å undersøke hvordan en gitt kontekst (skolen/klasserommet) former læreres oppfatning av ytringsfriheten, og dermed analysere dette ved bruk av sosiologisk teori.

1.1.1 Ideen om ytringsfrihet – Historisk kontekst, og SNL sin definisjon

Ideen om ytringsfrihet har blitt diskutert over flere tidsepoker i menneskelig historie, og det er uklart hvem som var den første til å begrepsfeste konseptet. Det Store Norske

Leksikon definerer «ytringsfrihet» som en menneskerettighet, og nevner at sensurering av ytringer vanligvis ikke er akseptert (Kierulf & Gisle, SNL). Her defineres «sensurering» som forhånds-barrierer for ytringer, samtidig som at det påpekes at ulike samfunn vanligvis har noen regler for ytringer som ikke tolereres. Rassistiske ytringer kan være et eksempel på dette.

Tenkere fra gamle Athen fremhevet viktigheten av ideutveksling mediert gjennom demokratiske debatter. I midten av 1800-tallet omtalte John Stuart Mill ytringsfrihet eksplisitt som en sivil rettighet (Mill, 2001/1859, s. 52), samt at sensurering av andres ytringer impliserer at den som sensurer signaliserer en overlegen dømmekraft over sannhet – at deres sannhet er identisk med «absolutt sannhet» (Mill, 2001/1859, s. 19). Mennesker kan derimot alltid risikere å ta feil, og derfor fremstår sensurerings-elementet problematisk for Mill. Både det Mill skriver, samt definisjonen fra SNL, gir antydninger til at ytringsfrihet og ytringsfrihetens grenser er strukturelt koblet, ettersom at sensurering av ytringer – som signaliserer at ytringsfriheten har grenser – blir nevnt sammen med ytringsfriheten.

Mill diskuterte sensurerings-eksempelet i kontekst av statens autoritet i en tid der staten hadde monopol med henblikk på innflytelse på tvers av tid og rom. Men sensurering av ytringer er sosialt konstruert, og det er dermed ikke kun staten som avgjør hvor grensen for ytringer går. Ytringsfriheten og dens grenser får sin signifikans *mellom* mennesker, ikke kun i ett individ sitt hode. Samhandling i Mill sin samtid hadde en klar begrensning i både tid og rom, mens samhandlingens grenser er åpnet opp i stor grad i nåtidens digitale samfunn. Den geografiske begrensningen av samhandling er åpnet fra det lokale til det globale grunnet sosiale medier. Konsekvensen av dette er at individer fra ulike grupper påvirker hvilke ytringer som anses å være i tråd med ytringsfriheten – og hvilke ytringer som overskrider ytringsfrihetens grense – gjennom å trekke på egen ytringsfrihet på sosiale medier. Videre muliggjør sosiale medier at samtaler kan gå på tvers av tid. Eksempelvis kan en person legge ut et innlegg på en gitt digital plattform, og få respons på innlegget flere måneder og/eller år etterpå. Der staten kan antas å ha hatt tydeligere grenser for ytringer i Mill sin samtid, er dette i vår samtid blitt langt mer komplisert grunnet sosiale mediers økende utbredelse.

I lys av dette inkluderer jeg både hva informantene selv opplever at de kan- og ikke kan si, samt hvilke faktorer som påvirker dette, for å forklare hvordan ytringsfriheten formes.

1.2 Tidligere forskning

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere studier som har undersøkt yringsfrihet, samt beslektede temaer. Jeg deler dette del-kapittelet i to deler; i den ene delen presenterer jeg forskning som undersøker yringsfrihet, i den andre delen presenterer jeg forskning med forankring i pedagogikk og/eller didaktikk som undersøker temaer som påvirker yringsfriheten. Det viste seg å være svært lite forskning på hvordan oppfatningen av yringsfrihet formes. Jeg fant heller ikke forskning på hvordan yringsfriheten oppfattes av lærere. Noen masteroppgaver har undersøkt nettopp dette spørsmålet, men dette har jeg valgt å ikke ta med i betraktning.

1.2.1 Forskning utenfor skolekontekst

I det følgende skal jeg presentere forskning som har yringsfrihet og dens grenser som sitt studieobjekt. Forskningen er ikke rettet mot pedagogikk og/eller didaktikk spesifikt, og er av en mer generell karakter i den forstand at utvalget ikke består av lærere.

Thorbjørnsrud intervjuet blant annet to kvinner fra et område i Oslo preget av kulturelt mangfold med henblikk på etnisitet og religionstilhørighet. Begge de kvinnelige informantene delte en bekymring for egne barn grunnet økende muslimsk innflytelse i nærområdet, samtidig som at de hadde en oppfatning om at bekymringene deres ikke kunne diskuteres fritt (Thorbjørnsrud, 2017, s. 267-268). Kvinnene påpekte at de fryktet for å bli stemplet som rasistiske, og at deres ytringer umiddelbart blir tolket som hatytringer. Dette til tross for at andre – i stillhet – hadde uttrykt enighet med en av kvinnenenes meninger (Thorbjørnsrud, 2017, s. 269). En ytterligere informant, som er mannlig, gjenspeiler kvinnenenes opplevelser der han belyser at kritikk mot innvandring ikke kan uttrykkes uten å bli assosiert med den ekstreme høyresiden – en politisk fløy han ikke identifiserer seg med (Thorbjørnsrud, 2017, s. 270). Det samme finner Midtbøen hos en av sine informanter som tilhører et sosialistisk parti, der informanten forteller at det er flere medlemmer fra partiet som sensurerer seg selv i frykt for motstand (Midtbøen, 2017, s. 216). Thorbjørnsrud og Midtbøen sine funn er tatt fra boka «Boundary Struggles». Boka lener seg på ideen om «symbolske grenser», et interaksjonistisk begrep som handler om at grensene for hvilke standpunkter som anses som legitime/ikke legitime dikteres av konteksten disse grensene befinner seg i (Midtbøen et al, 2017, s. 24).

At ytringsfrihet har uformelle, sosialt konstruerte, grenser støttes av en annen studie Midtbøen medvirket i. I den studien fremheves det at avisomtaler av ytringsfrihet øker i korte intervaller – diktert av spesifikke historiske hendelser som f. eks karikaturtegningene av den muslimske profeten Mohammed – før avisomtalen faller ned på det som anses som et normalt nivå (Colbjørnsen, 2017, s. 33, s. 36). Ytringsfrihetens grenser fremstår dermed som flytende, der kontekst er en avgjørende faktor for hvordan grensene formes. Blant annet viser Enstad og Thorbjørnsrud til en kvantitativ undersøkelse som fant at selvsensurering preger høyreorienterte statsvitere i vestlige industriland, mens i utviklingslandene er det et motsatt mønster – der er det hovedsakelig *venstreorienterte* forskere som føler på konformitetspress (Enstad & Thorbjørnsrud, 2022, s. 160). Undersøkelsen viser at norske samfunnsvitenskapelige forskere orienterer seg mot venstreorienterte partier (Enstad & Thorbjørnsrud, 2022, s. 161). Flere av forskerne de intervjuet påpeker at politisk ståsted har en effekt med henblikk på hvilke problemstillinger som blir undersøkt innen akademia (ibid., s. 167). Blant annet pekes det på at forskning på menn blir ansett som irrelevant, ettersom at dette blir synonymt med å forske på «de som har det bra» (ibid., s. 170).

Enstad og Thorbjørnsrud undersøkte hovedsakelig om det finnes en ideologisk bias innen akademia i favør av den politiske venstresiden. Dette var inspirert av amerikansk forskning, der blant annet en studie av Chris Martin undersøkte politiske preferanser innen akademiske miljøer i USA. Martin påstår at sosiologer har hatt en orientering mot venstrefløyen, og at dette over tid har blitt institusjonalisert (Martin, 2016, s. 115). Tabuområder for sosiologer omhandler blant annet det å inkludere biologiske forklaringer på forskjeller mellom kjønn og etnisitet (Martin, 2016, s. 118-119), samt en tendens til å favorisere konfliktteori på bekostning av funksjonalistisk orienterte analyser der elementet av konflikt ikke er i fokus (Martin, 2016, s. 127). Nylig omtalte amerikanske medier om at sosiologifaget på et universitet i Florida ble lagt ned, legitimert av at faget ble ansett som en arena for venstreradikal politikk (Hartocollis, 2024). En professor i sosiologi, Jukka Savolainen, reflekterer over hendelsen i et avisinnlegg på Wall Street Journal, der han forteller at faget har beveget seg stadig vekk fra vitenskap, og mer i retning av akademisk legitimering av venstreradikale ideologier (Savolainen, 2023). I lys av denne hendelsen er det verdt å påpeke at Florida er en republikansk (høyreorientert politisk) stat, noe som impliserer at det er rimelig å anta at valget om å legge ned sosiologifaget er politisk motivert med et formål om å signalisere politisk dominans i favør av høyresiden.

Funnet i Martin sin studie er gjenspeilet i norsk kontekst innen kjønnsforskning, der en forsker forteller at poststrukturalisme – som ofte innebærer spor av konfliktteori – er et dominerende teoretisk perspektiv (Enstad & Thorbjørnsrud, 2022, s. 170). Min forståelse av Postmodernisme går i retning av at Postmodernisme innebærer et element av konfliktteori, noe som kommer til uttrykk hos blant annet Michel Foucault og hans analyser av makt (f. eks. ideene hans om «biomakt» og «panoptisk disiplinering»). Sosiologer som befinner seg utenfor det dominerende narrative i sosiologi, eller som ikke er ideologisk motivert, opplever marginalisering (Martin, 2016, s. 116). En studie fra USA publisert av Pippa Norris i 2023, med fokus på kanselleringskultur, underbygger Martin sine funn. Kanselleringskultur blir definert som en kollektiv strategi, ofte organisert av aktivister, med et formål om å sensurere og/eller fjerne stemmene til enkeltpersoner og/eller grupper som anklages for hatefulle ytringer og handlinger (Norris, 2023, s. 148). Kanselleringskultur kan ha ringvirkninger i retning av at individer sensurerer seg selv i frykt for å være det neste offeret for kansellering. Spørreundersøkelsen til Norris belyste at politisk konservative forskere opplever et langt sterkere press om å være politisk korrekt (Norris, 2023, s. 165). Blant annet er det 34% av høyreorienterte forskere som sier at presset om å være politisk korrekt har blitt «mye verre over tid», mens tallet er 15% for venstreorienterte forskere (se «tabell 1» i vedlegg). På den andre siden, fant Norris det samme mønsteret som Enstad og Thorbjørnsrud – at *venstreorienterte* stemmer føler på et sterkere press om politisk korrekthet i utviklingsland (Norris, 2023, s. 169).

En utredning (NOU) fra 2022 siterer «Ytringsfrihetsbarometeret» som er publisert av Fritt Ord. I Ytringsfrihetsbarometeret presenteres det statistikk som viser at 69% mener at det er stor takhøyde for «avvikende meninger» i Norge, samt at 82% er «delvis enig» eller «helt enig» med påstanden om at folk kan ytre meningene sine fritt (Ytringsfrihetsbarometeret, s. 11, 2013). Her virker det som at det er relativt stor aksept for mulige krenkende ytringer på offentlige arenaer i Norge. På den andre siden er det studier som viser at det er ulik grad av aksept, noe som er bestemt av hvilke folkegrupper krenkelsen antas å være rettet mot. Kritikk mot politikere aksepteres i langt høyere grad enn kritikk mot minoritetsgrupper som LGBTQ-personer og/eller religiøse minoriteter (Steen-Johnsen, Fladmoe & Frøvoll, 2022, s. 62). I kontekst av religion, forteller eksmuslimer om risikoen med å kritisere islam, til tross for at de befinner seg i Norge (NOU 2022: 9, 2022, s. 97). Dette eksemplet indikerer at innholdet i ytringer ikke er det eneste som påvirker ytringsrommet til en person, *hvem* som ytrer seg er

også av relevans for mottakere som føler seg truffet av ytringene. Befolkningsundersøkelser viser at vern av «antatt svake grupper» er en signifikant faktor med henblikk på å begrense ytringsfriheten (Staksrud et al, 2014, s. 25). Barn og unge blir nevnt som eksempler på antatt svake grupper som befolkningen ønsker å verne (ibid.). Mens en spørreundersøkelse fra 2021 utgitt av Opinion, og gjengitt av utredningen (NOU) fra 2022, der informantene var i den antatt sårbare aldersgruppen 15-25 år, viser at 52% opplever at samfunnet har blitt for opptatt av politisk korrekthet, noe som de opplever som enn barriere for ytringsfriheten (NOU 2022: 9, 2022, s. 102).

At samfunnet har gått i retning mot politisk korrekthet, gjenspeiles i studier som påpeker at kvinner, unge voksne og velgere på venstresiden har utviklet seg i retning av å bli mer restriktive i perioden fra 2015 til 2020 (Steen-Johnsen et al, 2022, s. 63). Her siktes det til selvsensurering av ytringer som kan antas å være krenkende for en- eller flere sårbare grupper. En stor andel av menn mellom 30 og 59 år, derimot, mener at ytringsrommet stadig preges av et begrensede ytringsklima diktet av politisk korrekthet (Wollebæk, Thorbjørnsrud & Steen-Johnsen, 2022, s. 48). Studien til Wollebæk et al, som er en spørreundersøkelse utført høsten 2020 (Wollebæk et al., 2022, s. 40), viser at det er store kjønnsforskjeller når det kommer til synet på ytringsfriheten (Wollebæk et al., 2022, s. 47). Her lagde forskerne et kart basert på fire posisjoner; restriktiv, klassisk ytringsliberalist, motkulturell ytringsliberalist, og resignert. Den restriktive posisjonen kjennetegnes av at man mener at ytringer kan være skadelige, og avviser narrativet om at ytringsklimaet ikke gir rom for kontroversielle meninger (ibid., s. 43). Den motkulturelle ytringsliberalistiske posisjonen handler om at ytringer i seg selv ikke er skadelige, samt at ytringsklimaet ikke tillater kritikk mot innvandring, klimaendringer og likestilling (ibid., s. 45). Folk i plassert i denne posisjonen peker på politisk korrekthet som den fremste trusselen mot ytringsfriheten (ibid.). Den resignerte posisjonen mener både at ytringer kan være skadelige, samt at ytringsrommet er begrensende grunnet politisk korrekthet (ibid., s. 46). Folk i denne posisjonen peker på at aggressive reaksjoner på ytringer er en sentral faktor som hindrer folk i å ytre seg blant andre (ibid.). Resultatene fra denne spørreundersøkelsen viser at det er en langt større andel av menn i alle de fire aldersspennene («under 30 år», «30-44 år», «45-59 år» og «60+ år») som plasserer seg i «motkulturell ytringsliberalist». Mens kvinner i langt større grad plasserer seg innenfor den restriktive og resignerte posisjonen (ibid., s. 47). Eksempelvis viser studien at 44% av kvinner i alderen 30-44 år, og 52% i alderen 45-59 år, plasserer seg innenfor den

restriktive- og resignerte posisjonen sammenlagt. For menn er tallene 22% blant aldersspennet 30-44 år, og 28% blant 45-59 år (ibid.). Til forskjell er det 33% av menn i alderen 30-44 år som plasserer seg innenfor «motkulturell ytringsliberalist, og 31% i alderen 45-59 år (se «tabell 2» i vedlegg). Mine informanter er mellom 29 til 59 år, og dette er grunnen til at jeg kun inkluderer de nevnte aldersspennene fra studien. Der den restriktive posisjonen er bekymret for at ytringsfriheten skal utnyttes i retning av skadelig ytringer, samt er opptatt av minoritetsvern (ibid., s. 43), mener den motkulturelle ytringsliberalist-posisjonen at de konservative stemmene blir tvunget til taushet (ibid., s. 45). Det samme mønsteret vises i en undersøkelse gjengitt av NRK, der nesten halvparten av unge menn i alderen 15 til 25 år er redde for å bli stemplet negativt for sine politisk ukorrekte meninger (Sørnes & Vestrheim, 2023). Kildene som utredningen (NOU) siterer, samt undersøkelsen som er gjengitt av NRK, er kilder jeg ikke fikk tilgang til.

Artiklene ovenfor viser et mønster av assosiasjoner knyttet til opplevelser- og tolkninger av ytringsfriheten og den grenser. Alle studiene har kvantitativ metode som sin fremgangsmåte. I noen av studiene til Thorbjørnsrud har det blitt utført kvalitative intervjuer i kombinasjon med statistikk, men intervjuene har likevel ikke en fenomenologisk tilnærming. Politisk korrekthet, kanselleringskultur, kontroversielle temaer, tydelige preferanser innen akademia med henblikk på teori og ideologi, profilen til avsenderen og vern av minoritetsgrupper virker å være viktige faktorer som former ytringsfriheten.

1.2.2 Forskning rettet mot skolen

I dette delkapittelet skal jeg presentere tidligere forskning som er rettet mot skolekontekst. Artiklene jeg siterer er rettet mot pedagogisk-didaktisk praksis. Det er svært lite forskning på ytringsfrihet i skolekontekst, og de relevante studiene jeg fant handler om hvordan lærere håndterer undervisning om kontroversielle temaer der deres ytringer må tilpasses elevgruppen. Utfordringene lærere møter på i kontekst av kontroversielle temaer handler ofte om å ikke si noe feil i frykt for å krenke elever. Når en person er bekymret for å si noe feil i kontekst av et sårbart tema, forstår jeg det som at selvsensurering fremstår som en vanlig strategi i slike situasjoner. Konsekvensen av dette er at læreren kan bli mer bevisst på grensene for ytringsfriheten innenfor et gitt tema. Selv om personer kan sensurere sine

ytringer basert på gode intensjoner – som f. eks å ikke krenke en elev sin religion og/eller seksuelle legning – så inkluderer jeg likevel slike begrensninger, ettersom at selvsensurering er synonymt med begrensning av egen ytringsfrihet.

I etterkant av et lærer-drap i Frankrike, som var en konsekvens av at læreren hadde vist frem karikaturtegninger av den muslimske profeten «Muhammed» i undervisningen, gjorde Utdanningsnytt en meningsmålings-undersøkelse. Undersøkelsen er fra 2020 der utvalget bestod av 239 lærere, og viser at islam, religion og seksualitet er de tre mest utfordrende temaene å undervise i for lærere på grunnskolen og VGS (Utdanningsnytt, 2020). Det trekkes frem at de fleste lærere har et ønske om å undervise i kontroversielle temaer, men unngår dette i frykt for konsekvensene. To indikasjoner på dette er at 34,2% svarer at de har unngått å undervise om temaer som kan virke støtende på elever, samt at 54% er *uenig* i påstanden om at lærere *bør unngå* å undervise om temaer som kan virke støtende ovenfor noen elever. I lys av dette, signaliserer artikkelen at selvsensurering blant lærere forekommer oftest i kontekst av seksualitet og religion, og dermed har jeg vært sensitiv til disse temaene under litteraturgjennomgangen av tidligere forskning. Artikkelen fra Utdanningsnytt presenterer likevel kun tall, og følger ikke dette opp ved kvalitative intervju. Artikkelens reliabilitet er lav, ettersom artikkelen ikke presenterer en detaljert oversikt over hvordan studien ble gjennomført.

På lik linje med funnene fra Utdanningsnytt, henviser Fandrem og Skeie til en studie fra 2014 forankret didaktikk-forskning. Her belyses det at lærere uttrykker usikkerhet i kontekst av undervisning om Islam (Fandrem & Skeie, 2022, s. 231-232). Marie von der Lippe er en annen forsker som har publisert en rekke artikler om religionsundervisning, og hun fremhever koblingen mellom religion og terror som særlig utfordrende (Anker & von der Lippe, 2016, s. 263). Fandrem og Skeie sine funn gjenspeiler Anker og Von der Lippe sin studie. Et hovedpoeng fra Fandrem og Skeie sin studie er at skillet mellom det emosjonelle og intellektuelle viser seg som særlig utfordrende, ettersom at religion er et fag der faginnholdet og identitetsfølelse overlapper (Fandrem & Skeie, 2022, s. 234). Silje Andresen påpeker i sin doktorgrad at lærer-elev relasjon er en signifikant faktor når det kommer til om lærere tar opp- eller unngår å ta opp et kontroversielt tema (Andresen, 2021, s. 53). En svak relasjon mellom læreren og elevene kan ha som konsekvens at lærere unngår visse temaer. Men i noen tilfeller kan gode relasjoner føre til det samme utfallet, grunnet at læreren ønsker å skjærme

spesifikke (sårbare) elever i kontekst av temaet (ibid.). Et sentralt spørsmål virker å være hvordan «krenkelse» kan oppfattes, samt at oppfattelsen av krenkelse bærer preg av relativisme. På den ene siden er det rimelig å anta at ytringsrommet er begrenset for en lærer som underviser i et tema som dyrker frem usikkerhet hos læreren selv, kombinert med at hver enkelt elev oppfatter krenkelse på sin egen måte. På den andre siden har ikke Fandrem og Skeie sin studie presentert sitater forankret i primærempiri, noe som betyr at hvordan læreres oppfatning av ytringsrommet formes i kontekst av undervisning ikke er utforsket tilstrekkelig.

Utfordringene rundt oppfattelsen av krenkelse overlapper med et begrep som kalles for «mikroaggresjon». Mikroaggresjon omhandler uintenderte kommentarer og/eller handlinger som virker nedlatende for dem det rettes mot (Gressgård & Harlap, 2014, s. 24). En implikasjon av dette er tilfeller der avsenderens *intensjon* med en ytring blir skygget til fordel for mottakerens *opplevelse* av ytringen. Det at krenkelse oppfattes ulikt avhengig av hvem du spør, er et mønster som finnes i den gitte definisjonen av mikroaggresjon også, der mottakeren kan føle at noe er nedlatende til tross for at dette ikke er intendert av avsenderen. Et eksempel fra Stine Svendsen (2014) sin studie illustrerer dette. I en undervisnings time der temaet var rasisme, reagerte en elev aggressivt på at læreren brukte ordet «svart» for å forklare eugenikkens feilantakelser på 1900-tallet (Svendsen, 2014, s. 16). Lærerens intensjon ble eksplisitt signalisert ved et tidligere tilfelle, der en annen elev brukte ordet «neger» og ble korrigert av læreren om at det ikke er akseptabelt å ytre det ordet i klasserommet. I etterkant av situasjonen der eleven reagerte aggressivt mot lærerens bruk av ordet «svart», ble læreren mer usikker og forsiktig. Jeg tolker dette eksempelet fra Svendsen sin studie som at elevens reaksjon påvirket lærerens oppfattelse av ytringsrommet i retning av selvsensurering, og at dette kan gå på bekostning av kunnskapsformidlingen for både undervisningsøkten situasjonen skjedde i, samt fremtidige undervisningsøkter der et beslektet tema blir diskutert (Svendsen, 2014, s. 17). Dette eksempelet underbygger et funn som Andresen belyser i sin doktorgrad; «Jeg finner at selv om lærere har de riktige formelle kvalifikasjonene, krever undervisning av mulig kontroversielle temaer ofte mer spesifikk kompetanse, som ikke alle lærere i skolen opplever at de har.» (Andresen, 2021, s. 49). Andresen nevner dette i kontekst av temaet «rasisme».

Avsnittene ovenfor adresserer undervisning der rasisme og religion (særlig Islam) blir diskutert. Både islam som religion og rasisme deler elementet av *fremmedhet*, og kan dermed

antas å være beslektet med hverandre. Men andre temaer, som kjønn og seksualitet, som ble fremhevet av artikkelen fra Utdanningsnytt (2020), virker også å være utfordrende temaer for lærere.

Åse Røthing er en kjønnsforsker som har publisert en rekke artikler under temaet «mangfold». Et av bøkene hennes, «Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning» (2020), var en sentral pensumbok for lektorutdanninga på UiT, samt den eneste boken på fjerdeåret av studiet som direkte adresserer mangfoldskompetanse. For det første, er det rimelig å anta at ytringsfrihetens grenser blir mer utydelige og komplekse desto større mangfold det er blant samfunnsmedlemmene i et gitt samfunn, noe som følgelig har implikasjoner for oppfatningen av ytringsfrihet. Dette er implisitt i Røthing sin beskrivelse om at mangfold er «forbundet med spenninger» (Røthing, 2020, s. 19). For det andre, hadde Røthing sitt perspektiv (formidlet gjennom boka) innflytelse på et pedagogikk-emne på lektorutdanninga. Flere av artiklene jeg har nevnt i oppgaven påpekte at kontroversielle temaer, og temaer der det er stor variasjon blant meninger, er utfordrende delvis grunnet manglende kompetanse (Andresen, 2021, Svendsen, 2022, Fandrem & Skeie, 2022). Derfor er verdt å undersøke hvordan temaet «mangfold» blir diskutert av forskere på studiefeltet knyttet til pedagogikk, samt hvordan mangfoldskompetanse blir formidlet til lærerstudenter som følgelig skal bli fremtidens lærere.

Røthing starter med å presisere at hennes hensikt med å diskutere mangfoldskompetanse er å promotere en kompetanse i retning av «bevisstgjøring omkring maktforhold» (Røthing, 2020, s. 32). Videre skriver hun eksplisitt at hun plasserer seg innenfor de maktkritiske perspektivene (Røthing, 2020, s. 33). Når jeg presenterte tidligere forskning om ytringsfrihet som ikke var skolerelatert, kom det frem at samfunnsvitenskapelige miljøer – særlig kjønnsforskning – favoriserer de konfliktteoretiske og/eller postmodernistiske teoriene (Enstad & Thorbjørnsrud, 2022, s. 170). I tillegg til dette påpekte Martin sin studie fra USA at biologiske forklaringer på kjønn er tabubelagte (Martin, 2016, s. 118-119). Det at Røthing har dedikert en hel bok til maktkritiske perspektiver med vekt på kjønnsmangfold, som eksklusivt blir diskutert gjennom sosialkonstruktivismen, underbygger funnene til de to sistnevnte studiene.

Goldschmidt-Gjerløw har medvirket i flere kapitler i boka «Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen» (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022), og

plasserer seg også innenfor de normkritiske perspektivene når hun diskuterer temaene «kjønn og seksualitet» (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 173). Videre knytter Goldschmidt-Gjerløw individers følelser opp mot samfunnsstrukturer, noe som minner om Dorothy Smith sin løsning på aktør/struktur-problemet. Smith, en feministisk sosiolog, kobler aktør og struktur sammen gjennom begrepet «tekst», som innebærer alle materielle bærere av informasjon (Aakvaag, 2008, s. 220). Fremstillinger av kjønngjøring gjennom blant annet filmer, serier, bilder, videoer/innlegg på sosiale medier og noveller er diktert av samfunnsstrukturen som videre har implikasjoner for aktørers oppfatninger, handlinger og følelser.

Både Goldschmidt-Gjerløw og Røthing anerkjenner at kjønn og seksualitet er kontroversielle temaer i undervisningssituasjoner, og diskuterer temaene gjennom normkritiske teorier. Dermed har de fokuset sitt i en annen retning enn min studie. I tillegg til dette, skriver Røthing at mangfoldskompetanse «ganske enkelt er kunnskap og *perspektiver*» (Røthing, 2020, s. 21), men viser kun frem det normkritiske perspektivet i sin bok. Dette kan gi en indikasjon på at spekteret av perspektiver som blir presentert for fremtidige lærere (lektorstudenter) er begrenset. Svendsen sitt kapittel i boka «Emosjonelle, kontroversielle og sensitive tema i skolen» (2022) tar utgangspunkt i det hun kaller for «kjærlighetens pedagogikk» (Goldschmidt-Gjerløw et al, 2022). Svendsen beskriver karaktersetning, som er en etablert og fundamental del av læreryrket, som «grunnleggende uetisk» og «hierarkiserende og skam-induserende» (Svendsen, 2022, s. 193). Dette impliserer at Svendsen sitt perspektiv minner om aksjonsforskning, som videre innebærer et element av kritisk teori. I lys av dette er det tydelig at de tre nevnte forskerne undersøker temaer som er beslektet med min problemstilling, men ingen av dem har et fenomenologisk fundament med et fokus på hvordan læreres oppfatning av ytringsfrihet formes i skolen. Min oppgave vil jeg karakterisere som «nysgjerrighetsforskning». Jeg har ikke en latent ideologisk agenda, men er heller nysgjerrig på hvordan ytringsfriheten formes i klasserommet fra lærere sitt perspektiv – ettersom at lærere er sentrale aktører i viktige offentlige arenaer som skolen.

2 Teori – Fenomenologi

I dette følgende skal jeg redegjør for hvorfor jeg har valgt fenomenologi, samt hvorfor teori er hensiktsmessig å bruke i denne masteroppgaven. Deretter skal jeg kort presentere fenomenologiens fundament, for å vise min forståelse for teorien- og dens teoretiske røtter, og noen sentrale begreper som skal anvendes i analysen.

Fenomenologi deles ofte inn i to retninger. Den ene retningen er utviklet av Martin Heidegger, mens den andre er grunnlagt av Edmund Husserl. Skillet mellom Heidegger og Husserl sine retninger er hovedsakelig attribuert til ideen om den fenomenologiske reduksjonen – også kalt for «epoche» – noe Heidegger sin retning ikke vektlegger. Det er hovedsakelig Alfred Schutz sin sosiologiske fenomenologi jeg skal bruke i analysen. Jeg skal starte med å gi en kort beskrivelse av fenomenologi, samt noen fundamentale ideer av Husserl, ettersom at Schutz følger Husserl sin retning innen fenomenologi. Deretter presenterer jeg sentrale begreper fra Schutz, basert på bøkene «The Phenomenology of the Social World» (1967) og «The Structures of the Life-World» (Schutz & Luckmann, 1974).

2.1 Hvorfor bruke teori? Og hvorfor spesifikt fenomenologi?

Teorier kan gi ulike metodologiske- og analytiske føringer. Eksempelvis kan teorier fungere som et utgangspunkt for å utlede hypoteser, noe som kan ha implikasjoner for studiens metodologiske føringer i retning av hypotetisk deduktiv metode. En oppgave av den typen ville ha testet fruktbarheten av en teori. For min oppgave vil teori fungere som en ramme – en verktøykasse – til å analysere empirien jeg produserer sammen med informantene mine. Sosiologi er et fag som begrepsfester en ellers kaotisk (sosial) virkelighet (Aakvaag, 2008, s. 17). På den ene siden gir teori struktur til empiri som ellers ville ha fremstått kaotisk og meningsløs. På den andre siden er det alltid en risiko ved å bruke en spesifikk teori. Den valgte teorien kan fremheve et menings-mønster i empirien, men samtidig risikerer forskeren å overse andre menings-mønstre. Likevel har jeg valgt å bruke teori i min oppgave, med en hensikt i retning av å forklare det empiriske materialet på et akademisk-sosiologisk språk som skiller seg fra det hverdagslige språket, samt at det avgrenser oppgavens fundament ytterligere når det kombineres med problemstillingen.

Ettersom at metoden for denne oppgaven er kvalitativ – noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven – er jeg dermed ute etter konteksten i meningsinnholdet fra empirien. Det første leddet i denne masteroppgaven var problemstillingen. Jeg reflekterte over hvilket tema jeg ville skrive om, og dette ledet stegvis til valg av teori som falt på fenomenologi. Substansen i problemstillingen min signaliserer at holdninger, erfaringer og tolkninger av fenomenet er av analytisk interesse. Jeg trengte dermed en analytisk verktøykasse – en teori – som er orientert mot å forklare «det opplevde» fra et *subjektivt* standpunkt. En kort innføring i fenomenologi fra et tidligere semester i studieløpet ga meg ideen om at fenomenologi er mest hensiktsmessig for å forstå fenomenet som er studieobjektet for denne oppgaven.

2.2 Fenomenologiens bakgrunn – Edmund Husserl

Husserl etterlyste en alternativ vitenskapelig fremgangsmåte i lys av de «positivistiske vitenskapene» (Husserl, 1960, s. 4). Med «positivistisk vitenskap» sikter han til både realfagene- og kvantitativ metode. Som en reaksjon på kvantitative metoders hegemoni, grunnla han fenomenologisk filosofi. Fenomenologi skulle fange opp intrikate detaljer av menneskers opplevelser som variabel-orienterte analyser risikerer å overse. Husserl studerte bevisstheten og at virkeligheten avdekkes aktivt av den (Husserl, 1960, s. 82). Bevisstheten er ikke en passiv mottaker av en objektiv virkelighet «der ute». Bevissthetens mekanismer strukturerer sanseintrykkene våre og konstruerer derfor virkeligheten vi lever i. Fenomenologi kan dermed lokaliseres innen transcendent *idealisme* med henblikk på sitt epistemologiske fundament. Idealisme er det filosofiske standpunktet som avviser at det finnes en objektiv verden uavhengig av persepsjon (Pritchard, 2018, s. 71). Transcendent idealisme avviser ikke den eksterne (objektive) virkeligheten, men påpeker at vi ikke har direkte tilgang til den, noe som betyr at den eksterne virkeligheten alltid filtreres gjennom bevissthetens sanseintrykk (Pritchard, 2018, s. 72-73). Konsekvensen av dette er at det er hensiktsmessig å rette fokuset sitt mot å studere bevisstheten, ettersom oppfatningen av virkeligheten dikteres av den.

Ettersom at virkeligheten kontinuerlig avdekkes av bevisstheten, er den fenomenologiske reduksjonen et viktig steg for å komme på sporet av hvordan fenomener fremstår for oss. Alle opplevelser farges av menneskets naturlige innstilling, og det er først når forskeren foretar en fenomenologisk reduksjon at det er mulig å komme på sporet av hvordan det «transcendentale ego» former virkeligheten (Husserl, 1960, s. 37). Den

fenomenologiske reduksjon handler om å sette forhåndsantakelser til sides, når forskeren ønsker å forstå et fenomen slik det fremstår for bevisstheten (Husserl, 1960, s. 20) Den naturlige innstillingen tilsvarer hverdags erfaringer, der vi tar verden slik den fremstår for oss for gitt (ibid.). Husserl er interessert i å reflektere over- og analysere det som vi tar for gitt i den naturlige innstillingen, noe som den teoretiske innstillingen kombinert med den fenomenologiske reduksjonen muliggjør (Husserl, 1960, s. 26).

En sentral ide hos Husserl, som er et fundament i all fenomenologi, er *intensjonalitet*. I fenomenologisk terminologi er intensjonalitet et av bevissthetens sentrale mekanismer (Husserl, 1960, s. 33). At bevisstheten er intensjonal, betyr at bevisstheten alltid er rettet mot noe (Husserl, 1960, s. 44). Når vi er sint, er vi sint *på noe*. Når vi tolker et fenomen, som ytringsfrihet, rettes intensjonalitet eksempelvis mot assosiasjoner i form av mentale konstruksjoner, erfaringer, beslektede ideer, handlinger eller ytringer som er med på å forme hvordan en aktør opplever ytringsfriheten i sin livsverden. Sagt på en annen måte; gjennom bevissthetens intensjonalitet opplever vi verden, og kan dermed beskrive opplevelsene gjennom den betydning de har for vår bevissthet.

Intensjonalitet retter seg mot objekter i form av mentale konstruksjoner som sorterer sanseintrykk – dette kaller Husserl for «noema» (Husserl, 1960, s. 37). Ordet «objekt» må her forstås både i materiell- og immateriell forstand. Både et bord og en ide kan begge være objekter (noema) i fenomenologisk terminologi, ettersom at bevissthetens intensjonalitet kan rettes mot både materielle- og immaterielle objekter. Ytringsfrihet kan dermed inngå i definisjonen av et «objekt» i fenomenologisk betydning. Den mentale aktiviteten som retter seg mot «noema», kaller Husserl for «noesis» (ibid.). Intensjonalitet dikteres av noesis, og rettes mot noema.

I «Cartesian Meditations» (1960), som er den boka av Husserl jeg har lest, er det tydelig at hovedfokuset hans er på bevissthetens prosesser – ikke de mentale konstruksjonene (noema) intensjonalitet retter seg mot. Husserl er interessert i den «teoretiske innstillingen» og en fenomenologi rettet mot det indre. En indikasjon på dette er at Husserl brukte begrepet «livsverden» kun seks ganger i boka «Cartesian Meditations», og fem av gangene er det nevnt mellom side 133 til 138 – hele boka er på 157 sider. I en annen bok jeg har lest, som

omtaler Husserls fenomenologi, påpekes det at begrepet «livsverden» var av interesse for Husserl mot *slutten* av hans forfatterskap (Aakvaag, 2008, s. 78).

Dersom jeg hadde tatt utgangspunkt i Husserl sin fenomenologi, antar jeg at alle problemstillinger ville hatt en funksjon i retning av å være en markør for hvordan bevissthetens prosesser opererer. Dette vil si at analysen på overflaten ville ha handlet om problemstillingen min, men på et latent nivå ville dette kun ha vært en markør for å kunne si noe om bevissthetens prosesser. Jeg trengte dermed en mer sosiologisk orientert fenomenologi som eksplisitt vektlegger koblingen mellom oppfatninger og handlinger. Derfor vendte jeg blikket mitt mot sosiologen Alfred Schutz, som videreutviklet fenomenologien til Husserl.

2.3 Alfred Schutz – Sosiologisk fenomenologi

Schutz skriver i første side av boken «The Structures of the Life-World» (1974) at en forsker som undersøker menneskets oppførsel og tanker må starte med å undersøke den naturlige innstillingen (Schutz & Luckmann, 1974, s. 3). Ideen om den «naturlige innstillingen» har Schutz lånt fra Husserl. Det er i utgangspunktet den naturlige stillingen som oftest dikterer menneskers handlinger. Videre er den naturlige innstillingen beslektet med begrepet «livsverden», og livsverden kjennetegnes av intersubjektivitet (Schutz & Luckmann, 1974, s. 4). Allerede her er det antydninger til at Schutz sin fenomenologi er utviklet med et sosiologisk formål, sammenlignet med Husserl sin fenomenologi.

2.3.1 Livsverden, resiprositetsantakelsen og kunnskapslageret

At livsverden er determinert intersubjektivt, er delvis tuftet på resiprositetsantakelsen (Schutz & Luckmann, 1974, s. 5). Vi antar at det finnes et element av resiprositet med henblikk på livsverden; at jeg oppfatter essensen av objektene jeg erfarer på en lik måte som de andre menneskene jeg møter på (Schutz & Luckmann, 1974, s. 60-61). Resiprositetsantakelsen muliggjør at vi kontinuerlig kan handle førteoretisk uten å hele tiden være nødt til å definere sosiale situasjoner eksplisitt – det gir oss forutsigbarhet i vår livsverden. Resiprositetsantakelsen impliserer også at vi ofte suspenderer tvil i den førteoretiske innstillingen. Dette vil si at vi deler en felles verden med andre mennesker som vi møter på i hverdagen og forankrer våre handlinger i tråd med det, samt at vi kan handle intuitivt uten å tenke oss om kontinuerlig. Ettersom at fenomenologi intuitivt kan tolkes som

en teori med en epistemologisk kjerne som muliggjør at hver person lever i sin egen virkelighet, noe som virker å legitimere en påstand om at *du har dine sannheter og jeg har mine, fordi vi oppfatter verden fundamentalt ulikt*, spiller resiprositetsantakelsen en viktig epistemologisk rolle i retning av å stabilisere oppfatningen om virkeligheten. I tillegg til å gi teorien et anker – et sentrum – spiller det en viktig rolle i det å motvirke solipsisme, samt stabilisere relativisme.

Resiprositetsantakelsen, på sin side, er knyttet til ideen om «kunnskapslageret». Hver person har et eget kunnskapslager basert på tidligere opplevelser og sosialisering (Schutz & Luckmann, 1974, s. 7). Kunnskapslageret er dermed delvis formet i møte med andre mennesker, og derfor er det rimelig å anta at det er mye overlapp mellom kunnskapslagrene til mennesker som er sosialisert innenfor samme kultur. Videre skriver Schutz at alle nye opplevelser tolkes basert på det eksisterende kunnskapslageret en person besitter (ibid.). Her er det antydninger til et latent element av relativisme i Schutz sin fenomenologi. Kunnskapslageret er ikke statisk og absolutt, men kan kritiseres og endres (Schutz, 1967, s. 77). Vi «fryser ned» konklusjoner som lagres i kunnskapslageret, der konsekvensen er at disse konklusjonene blir passive. Dette vil si at nedfrosne konklusjoner blir tatt for gitt, og dermed preges kunnskapslageret av passivitet. Men disse «nedfrosne konklusjonene» kan likevel tines og deretter evalueres ved at intensjonalitet rettes mot dem og dermed aktiverer dem på nytt (Schutz, 1967, s. 78). Re-evaluering av lagrede konklusjoner i kunnskapslageret skjer for eksempel når en ny type opplevelse ikke lar seg forstå fullt ut av en person, grunnet at kunnskapslageret mangler informasjon som kan gjøre den nye opplevelsen meningsfull (Schutz & Luckmann, 1974, s. 8). Først da blir en person i den naturlige innstillingen bevisst på sine tatt-for-gitte konklusjoner.

Ideen om kunnskapslageret får støtte fra psykologisk forskning, og da særlig Jean Piaget sin teori om «kunnskapsstrukturer». I likhet med Schutz, påstår også Piaget at hver person har kunnskapsstrukturer som de trekker på for å gjøre virkeligheten forståelig (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 63). Kunnskapsstrukturene er, i likhet med kunnskapslageret, basert på *tolkninger* av virkeligheten, og kan revideres gjennom en prosess som kalles for «akkomodasjon» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 64).

I analysen vil ytringer som anses som avvikende være en markør for at resiprositetsantakelsen blir utfordret i klasserommet. Dette vil ha implikasjoner for suspensjon av tvil, i den forstand at aktøren som møter på reaksjoner grunnet sin avvikende mening må revidere sine «nedfryste konklusjoner» i kunnskapslageret, noe som medfører at vedkommende blir mer forsiktig med sine ytringer i etterkant.

2.3.2 Relevanskriteriet og typifiseringsskjemaer

For å organisere sanseintrykk i hverdagen bruker aktører *typifisering*. Kunnskapslageret består av en rekke typifiseringsskjemaer som intensjonalitet rettes mot for å gi mening til virkeligheten vi lever i (Schutz & Luckmann, 1974, s. 77). Typifiseringsskjemaene har dermed en funksjon i retning av å gi mening til våre opplevelser. Videre har det også en praktisk funksjon; når vi ser på en stol gir vi det mening gjennom typifisering ved å eksempelvis knytte *bruksanvisninger* til objektet («det er typisk for en stol at det er til å sitte på»). Typene vi er utstyrt med i kunnskapslageret er av generell karakter og kan dermed brukes i mange ulike situasjoner (Schutz & Luckmann, 1974, s. 81). Konsekvensen av dette er at våre opplevelser er farget av de typene kunnskapslageret vårt er utstyrt med. Typifiseringsbegrepet til Schutz er nært beslektet med begrepet «noema» fra Husserl, ettersom at begge begrepene fungerer som konstruksjoner i bevisstheten som intensjonalitet rettes mot med et formål om å gi mening til det som oppleves. Hvilke typer som intensjonalitet rettes mot bestemmes av *relevanskriteriet*. Dette vil si at hvilke typifiseringsskjemaer som aktiveres i en gitt situasjon avhenger av hva vi anser som relevant for formålet med handlingen i den gitte situasjonen (Schutz & Luckmann, 1974, s. 132-133). Kort oppsummert, er vi utstyrt med typer i vårt kunnskapslager, der typene har en meningsfunksjon og en praktisk-funksjon som bestemmes av relevanskriteriet.

De analytiske implikasjonene for typifiserings-begrepet og relevanskriteriet kan eksempelvis vise seg i situasjoner der en lærer sensurerer seg selv eller andre sine ytringer grunnet hans/hennes oppfatning av situasjonen. De uønskede ytringene læreren vil sensurere kan signalisere at det er ytringer som ikke er passende for situasjonen, noe som er bestemt av relevanskriteriet. Typifiseringsskjemaene som læreren assosierer med de uønskede ytringene muliggjør detaljerte forklaringer på hvorfor slike ytringer anses som upassende og/eller irrelevante for situasjonen.

2.3.3 Handling, akt og motiver for handling

Schutz presenterer to sentrale motiver for handling. Den ene kaller han for «for-å» motiver, mens den andre er «på grunn av» motiver. En handling er et steg i en *akt*. En akt er dermed en fullført kjede av handlinger, der noen av handlingene er motivert av fortid- og nåtid, mens andre handlinger er fremtidsorientert. Når en aktør handler basert på «på grunn av» motiver, er handlingen oftest en reaksjon på situasjonen aktøren befinner seg i øyeblikket (nåtid), samt at det er knyttet til tidligere opplevelser (fortid) (Schutz, 1967, s. 91-93). I lys av dette er på-grunn-av motiver forankret i typifiseringsskjemaene som aktører aktiverer i en nåværende situasjon, med tilknytning til fortiden i den forstand at aktøren ofte handler basert på tidligere erfaringer i en lignende situasjon. I motsetning er fremtidsorienterte handlinger diktet av for-å-motiver (Schutz, 1967, s. 88). For-å-motiver involverer det å vurdere potensielle resultater som følge av en akt, der handlingene i akten har som formål å frembringe et ønsket *fremtidig* resultat.

I det følgende skal jeg sette metodologiske utfordringer til sides og illustrere hvordan noen av de fenomenologiske begrepene kan anvendes til å analysere et eksempel. Eksempelet jeg skal bruke er fra Svendsen (2014) sin studie (se side 14). Svendsen beskrev en situasjon der en lærer brukte ordet «svart», noe som resulterte i at en elev reagerte aggressivt mot lærerens bruk av ordet. Deretter ble læreren mer forsiktig med sine ytringer, noe som medførte selvsensurering for læreren. Lærerens handlinger var i utgangspunktet motivert av å frembringe et resultat i retning av å informere/lære elevene sine. Akten tilsvarende hele undervisningen, og handlingene tilsvarende de pedagogiske strategiene læreren gjør bruk av gjennom akten. Ytringen til læreren er en (verbal) fremtidsorientert handling, med et for-å-motiv. Læreren ytret ordet «svart» *for-å* formidle kunnskap til elevene sine. Men når en elev reagerte aggressivt mot lærerens bruk av ordet «svart», ble læreren mer forsiktig med sine ytringer (handling) *på-grunn av* elevens reaksjoner. Videre er det antydninger til at resiprositetsantakelsen ble utfordret i den situasjonen ved at læreren først antok at bruken av ordet «svart» er uproblematisk i en undervisningssituasjon, noe som viste seg å være feil. Når læreren ble mer forsiktig i etterkant av elevens reaksjon, kan dette forklares med at typene (de mentale konstruksjonene) som lærerens intensjonalitet rettet seg mot for å gi mening til ytringsfriheten i klasserommet, var utilstrekkelige for å gi mening til den (nye) situasjonen som oppstod. Læreren feilberegnet med henblikk på typene som var relevant (relevanskriteriet) for situasjonen. Med henblikk på ytringsfrihet, antar jeg at det som læreren

antok var typisk akseptabelt å ytre (ordet «svart») inngikk i hans oppfatning av ytringsfriheten i klasserommet. Men det oppstod en ukjent situasjon som medførte at lærerens intensjonalitet rettet seg mot de «nedfryste konklusjonene» i kunnskapslageret, for å revidere typene som former oppfatningen av ytringsfrihet – dette som en konsekvens (på-grunn-av) av elevens reaksjon.

2.3.4 Bevissthetens orientering – Hvem har oppmerksomheten?

Når en aktør er bevisst på andre aktører, er det tre sentrale orienterings-typer verdt å nevne; Vi-orientering, du-orientering og de-orientering. Alle tre orienteringstypene kjennetegnes av at bevissthetens intensjonalitet retter seg mot eksterne aktører (Schutz, 1967, s. 146), der hvilke typifiseringsskjemaer som aktiveres er sammenkoblet med orienteringstypene. Sagt på en annen måte, tilsvarer de ulike orienteringstypene *perspektiver på andre mennesker*, samt at det har implikasjoner for relevanskriteriet og typifiseringsskjemaene som aktiveres. Du-orientering og vi-orientering er beslektet med hverandre, ettersom at begge orienterer seg mot en ekstern aktør som anses som lik en selv. Dette fordi at du- og vi-orientering skjer når vi er i direkte kontakt med en annen person, noe som impliserer at personen er situert i en samfunnssfære vi selv er situert i. Mens «de-orientering» retter oppmerksomhet mot aktører som kjennetegnes av fremmedhet.

Du-orientering er når bevisstheten er rettet mot en annen aktør (Schutz, 1967, s. 163). Denne orienteringstypen kan enten være ensidig – aktør A er bevisst på aktør B, men ikke motsatt – eller tosidig i den forstand at begge aktørene anerkjenner hverandres tilstedeværelse (Schutz, 1967, s. 164). Videre kjennetegnes du-orientering av direktehet. At det er en direkte orienteringstype betyr at det ikke medieres gjennom refleksjon – man er «kastet ut i situasjonen» og dermed du-orientert i øyeblikket det foregår (Schutz & Luckmann, 1974, s. 62).

Vi-orientering kan være både direkte og indirekte. Når to aktører er bevisst på hverandre – når begge er gjensidig du-orientert – oppstår det en vi-orientering (Schutz & Luckmann, 1974, s. 63). Vi-orientering er direkte når begge parter er i direkte kontakt, og dermed bevisst på at den andre er bevisst på en selv (Schutz, 1967, s. 168). Når vi-orientering er indirekte opplevd, betyr det at vi-orienteringen kan hentes opp fra minnet, basert på at aktør

A har hatt en vi-relasjon med aktør B i fortiden (Schutz, 1974, s. 73). Den indirekte vi-orienteringen oppleves dermed mediert gjennom refleksjon.

De-orientering skiller seg fra de to nevnte orienteringstypene i den forstand at det handler om mennesker som eksisterer samtidig som en selv, men som en aldri har hatt kontakt med (Schutz, 1967, s. 181). Det er dermed eksklusivt en indirekte orientering. Mennesker som eksisterer samtidig som en selv, men som en aldri har hatt kontakt med, kan kun oppleves gjennom generelle typer i form av mentale konstruksjoner som tilsvarer subjektive opplevelser (ibid.). Selv om jeg ikke kjenner personen som leverer post til meg, kan jeg rette intensjonalitet mot typene som former idealtypen «postbud» - som muliggjør at jeg indirekte opplever for eksempel hva postbudet har på seg, hvilken bil som kjøres, aktivitetene postbudet gjør i løpet av arbeidsdagen, når på dagen jeg kan møte på h*n, og så videre. Men jeg kan ikke vite nøyaktig hva postbudet tenker om jobben sin med mindre jeg og han blir gjensidig du-orientert med hverandre og kan kommuniserer. For å oppsummere; i kontrast til du-orientering og vi-orientering, foregår de-orientering på et høyere abstraksjonsnivå og oppleves kun gjennom generelle typifiserings skjemaer.

3 Metode

I det følgende skal jeg presentere det metodologiske valget for oppgaven, og hvorfor valget mitt er hensiktsmessig for problemstillingen min. Her skal jeg også trekke inn fenomenologi for å underbygge valgene mine.

3.1 Kvalitativ metode – Intervju

Kvalitative intervju er den mest hensiktsmessige fremgangsmåten for å undersøke hvordan ytringsfrihet oppfattes av informantene mine. Antakelsen min er at ytringsfrihet ikke er et fenomen av objektiv karakter, og dermed betinget av kontekst. Dette impliserer at hva som er akseptert- og ikke akseptert å ytre er konstruert intersubjektivt. At oppfatningen av ytringsfrihet formes av interaksjon inngår delvis i Emile Durkheim sin definisjon av «sosiale fakta» (Guneriusen, 2017, s. 88). På den andre siden, kjennetegnes «sosiale fakta» av at det er universelt – noe oppfatningen av ytringsfrihet ikke virker å være. Ytringsfrihet er derimot alltid betinget av kontekst. Min grunnantakelse er beslektet med et av aksiomene til

mikrointeraksjonismen; det er summen av aktørers (inter)subjektive oppfatninger av fenomenet, samt at aktører handler i tråd med sine situasjonsdefinisjoner (oppfatninger), som konstruerer ytringsfriheten og dens intersubjektive grenser for ytringer. Denne påstanden får støtte gjennom presentasjonen jeg ga av tidligere forskning, der jeg refererte til en studie som påpekte at høyreorienterte samfunnsvitere sensurerer seg selv i vestlige industriland, mens venstreorienterte samfunnsvitere sensurerer seg i østlige utviklingsland (se under punkt «1.2.1» på side 6-7)

Jeg skal ikke påstå at en erfaren kvantitativ forsker ikke kan lage en indeks, og dermed kvantifisere oppfatningen av ytringsfrihet og dens grenser knyttet til et gitt tema. Men intuitivt fremstår dette som en omvei, dersom man sammenligner det med kvalitative metoders tradisjonelle røtter i en forstående/fortolkende fremgangsmåte. Informantenes tolkning av fenomenet – ytringsfrihet og dets grenser – kan potensielt ha et narrativt element forankret i informantenes erfaringer, noe som best blir undersøkt ved å lytte etter refleksjonene deres. Alt dette peker i retning av at kvalitative metoder er best egnet for å svare på problemstillingen min.

Intervju blir omtalt som den mest brukte tilnærmingen i kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17), og det er nettopp denne tilnærmingen jeg har valgt for oppgaven min. Brinkmann og Tanggaard innleder kapittelet sitt om det kvalitative intervju ved å omtale det som «livsverdensorientering», og begrepet «livsverden» er gjenkjennelig fra fenomenologien. Dette kan være en indikasjon på at intervju er den mest hensiktsmessige tilnærmingen for fenomenologi, og følgelig for min oppgave også. Schutz sine refleksjoner rundt Max Weber sin ide om «intendert mening» underbygger dette poenget, og i det følgende avsnittet skal jeg gi en forklaring på hvorfor.

Weber var metodologisk individualist (Weber, 1946, s. 55), og en sentral figur innen den fortolkende tradisjonen i sosiologi. Med dette vektlegger han aktørens subjektive mening knyttet til aktørens handlinger (Weber, 1946, s. 58), og det er dette som ligger til grunn i begrepet «intendert mening». Sosiologen skal forklare og forstå personers handlinger ved å belyse intensjonen ved en aktør sin handling (Månson, 2017, s. 109), samt belyse *kausalteten* mellom intensjonen med- og resultatet av handlingen. Ifølge Schutz er det her Weber møter på metodologiske utfordringer.

Schutz påpeker at Weber ikke separer begrepet «handling», som er et ledd i en prosess, og begrepet «akt», som er en fullført kjede av handlinger (Schutz, 1967, s. 8). En handling kan ha en «akt» som sin intensjon, der *intensjonen bak akten* dikterer en kjede av handlinger. Videre er den observerbare intensjonen ved en handling ikke nødvendigvis identisk med den subjektive intensjonen bak handlingen fra aktørens eget ståsted (Schutz, 1967, s. 20). De eksterne markørene for handling gir en indikasjon på intendert mening (Schutz, 1967, s. 21), men samtidig muliggjør dette antakelsen om at det eksterne, som tilsvarer den observerbare handlingen, er identisk med det indre, som tilsvarer aktørens subjektive mening med handlingen (Schutz, 1967, s. 22). Schutz påpeker dermed begrensningene med observasjon som metode. Dette signaliserer at forskeren må spørre informantene sine om hvilke meninger de selv tillegger til sine handlinger – noe som impliserer at intervju er den mest hensiktsmessige tilnærmingen for fenomenologi.

I lys av Schutz sin kritikk mot Weber, er det særlig to hovedgrunner til at observasjon som metode er mindre optimalt enn intervju for å svare på problemstillingen min. Den første grunnen er teoretisk forankret, og jeg skal bruke selvsensurering som et eksempel for å belyse hvorfor. Selvsensurering er et fravær av ytringer – derfor er det rimelig å anta at selvsensurering er noe som ikke merkes tydelig ved å kun observere. Jeg kan anta at selvsensurering foregår når jeg observerer en annen person, men den antakelsen kan ikke stoles på ettersom at jeg ikke kan vite om selvsensurering faktisk foregår. I tillegg til dette, dersom jeg skal beskrive en annen person sin handling som selvsensurering, så impliserer dette at det finnes en rekke ytringer som *skal* ytres om et tema i alle kontekster, og fraværet av disse «obligatoriske ytringene» ville da gi en indikasjon på selvsensurering. Men til og med i en slik situasjon ville fraværet av «obligatoriske ytringer» ikke nødvendigvis gi en indikasjon på selvsensurering – hva om personen bare har glemt å si det som «skal» sies? Disse utfordringene blir dempet ved å intervju informanter istedenfor å observere dem.

Den andre grunnen er praktisk begrunnet, og omhandler det at ved observasjon som metode har jeg mindre kontroll over empirien. Hvis jeg skulle ha gjort klasseromsobservasjoner hadde jeg vært svært avhengig av at situasjoner av relevans oppstår, og det finnes ingen garanti for at det kommer til å skje – særlig ikke med tanke på at masteroppgaven foregår over et tidsspenn på 10 måneder. Risikoen for å sitte med irrelevant empiri anser jeg som for stor til å velge denne metoden. Intervju har jeg mer kontroll over,

ettersom at det er jeg som lager intervju spørsmålene. Av praktiske grunner, ble derfor observasjon valgt vekk til fordel for intervju som metode.

Mer spesifikt skal intervjuet være semi-strukturert. Intervju som metode er noe jeg aldri har gjort før, og dette er delvis grunnen til at intervjuet skal være semi-strukturert. For det første, lot jeg meg inspirere av at det semi-strukturerte intervjuet blir omtalt som den oftest brukte metoden i intervju forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 27). Tanken min er at ettersom at jeg ikke har utført et intervju før dette masterprosjektet, samt at det er hensiktsmessig å minimere risikoen for at intervju spørsmålene mine ikke dyrker empiri av relevans, resulterte dette i at det semi-strukturerte intervjuet var mest hensiktsmessig. Problemstillingen er avhengig av detaljerte refleksjoner, og dette kan innebære et avvik fra noen av intervju spørsmålene for å gi større rom til utdypende spørsmål knyttet til det informanten sier. Noen intervju spørsmål kan vise seg å ikke være av relevans, som for eksempel hvis et spørsmål er utledet basert på et gitt kontroversielt tema som informantene ikke anser som begrensende for ytringsrommet. I lys av dette, var det hensiktsmessig å ha en intervjuguide med fleksibilitet, samt struktur. Strukturen muliggjør det å ha tilstrekkelig med intervju spørsmål som er lagt på forhånd, samt at jeg kan trekke på denne strukturen for å skifte fra et tema til et annet ved å stille et nytt spørsmål.

Den siste spesifiseringen i forbindelse med intervjuformen, handler om at intervjuene skal utføres alene med hver informant. Alternativet er fokusgruppeintervju, som er en intervjuform der forskeren intervjuer flere informanter samtidig (Halkier, 2012, s. 133), noe som har praktiske fordeler. Men ettersom at problemstillingen krever det å ha en samtale om kontroversielle temaer, er det rimelig å anta at informantene i større grad sensurerer sine refleksjoner dersom det er flere individer til stede. I Goffman sin terminologi kan vi si at «frontstagen» til informantene blir forsterket dersom flere personer er til stede under intervjuet. Konsekvensen av fokusgruppeintervju er at andre faktorer blir invitert inn i empiriproduksjonen, noe som kan ha konsekvenser for studiens validitet. Halkier gir antydninger til at individuelle intervjuer er bedre egnet til å undersøke enkelte menneskers livsverdensorientering (Halkier, 2012, s. 133), og livsverden-begrepet er gjenkjennelig i fenomenologiens terminologi. På bakgrunn av disse refleksjonene valgte jeg å intervju informantene hver for seg.

Spørsmålene i intervjuguiden er i delvis utledet av litteraturgjennomgangen (tidligere forskning), samt med et blikk på teori. Jeg vektla spørsmål knyttet til kontroversielle temaer som omhandlet religion, kjønn og seksualitet. Antakelsen bak dette er at dette er temaer med stor variasjon med henblikk på holdninger og meninger, der jeg antar at lærere er mer bevisst på sine ytringer. Det at disse temaene krever mer forsiktighet, er noe som kan gi meg indikasjoner på hva som er akseptabelt å si/ikke si. Samtidig vil utdypende oppfølgingsspørsmål muliggjør detaljerte refleksjoner, noe som muliggjør en mer presis fenomenologisk analyse ved bruk av de fenomenologiske begrepene.

Når det kommer til min egen rolle i intervjuet, sikter jeg på en posisjon mellom det Blaikie og Priest betegner som «empatisk observator» og «trofast rapportør» (Blaikie & Priest, 2017, s. 33). Ettersom at oppgavens tematikk kan være sårbar, samtidig som at jeg er sterkt avhengig av at informantene mine har den nødvendige tilliten til meg som muliggjør at de kan gi meg detaljerte refleksjoner, resulterer det i at jeg anser den trofaste, empatiske rapportørrollen som en nødvendighet. Dette medfører at jeg sikter på å fremstå som en person som prøver å forstå informantene mine fra et utenfra-perspektiv, samtidig som at jeg forsøker å møte dem med empati grunnet problemstillingens sensitivitet.

3.2 Rekruttering/utvalg

Jeg var hovedsakelig ute etter å rekruttere lærere i humanistiske fag på VGS, noe som minner om et strategisk utvalg (Thaagaard, 2018, s. 54). Jeg delte ut informasjonsskrivet til bekjente som kjente lærere (se under vedlegg), og ventet på at potensielle informanter meldte deres interesse. Det viste seg at det var vanskelig å rekruttere lærere som informanter, ettersom at rekrutteringsprosessen min begynte mot slutten av november – i en tid der lærere har det mer travelt sammenlignet med andre måneder. I tillegg til dette er temaet ytringsfrihet beslektet med kontroversielle temaer- og meninger, ettersom at ytringsfrihet og dens grenser er strukturelt koblet. Dette kan by på utfordringer i retning av at lærere unngår å stille opp som informant for en oppgave som har denne tematikken, kombinert med en travel arbeidshverdag.

Når jeg først fikk tak i en informant, benyttet jeg meg av snøballmetoden forankret i det Thagaard beskriver som *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg fikk kontaktinformasjonen til potensielle informanter, gjennom snøballmetoden, og kontaktet dem

direkte. Da sendte jeg informasjonsskrivet, samt en kort melding på epost om hvem jeg var og innfallsvinkelen til oppgaven. Her presiserte jeg at oppgaven ikke hadde kritikk (konfliktteoretisk forankring) som hensikt, med en intensjon om at potensielle informanter skulle ha senkede skuldre. I tillegg til snøballmetoden, rekrutterte jeg en informant som ikke var lærer, men som hadde uttalt seg offentlig om et beslektet tema. For å anonymisere vedkommende, velger jeg å ikke informere om hvilken offentlig plattform uttalelsen fant sted, eller hva som ble uttalt. Jeg endte opp med å intervju seks informanter, der fem av dem var kvinner. Alle intervjuene var ansikt-til-ansikt intervju, og varte en maks en time.

3.3 Transkribering og koding

Jeg benyttet meg av diktafon-appen i Nettskjema når jeg utførte intervjuene. Opptak fra diktafon-appen i Nettskjema lagres ved UiO, men vi fikk anbefalinger fra UiT om at applikasjonen var godkjent for bruk for UiT studenter også. Dette ga meg muligheten til å benytte meg av funksjonen «automatisk transkripsjon» hos Nettskjema sin nettside der intervjuene var lagret. Etter den automatiske transkripsjonen, gikk jeg gjennom hvert eneste intervju ved å lytte til intervjuene samtidig som jeg leste dem, og rettet transkripsjonene så nøye som mulig i forhold til lydfilen. Jeg transkriberte hvert intervju i helhet. Alle transkripsjonene er skrevet på bokmål, noe som også bidrar til anonymisering. Samtykkeskjemaene med underskrift fra informantene mine ga jeg til veilederen min, slik at hun kunne oppbevare dem på et sikkert, låst sted.

Kodene utledet jeg induktivt basert på empirien, men med et blikk på teori. Eksempelvis er kodeordet «hensyn til X (antatt svakere grupper)» delvis tuftet på empirien, ettersom at empirien viste at ytringer tilpasses antatt svakere grupper, og delvis tuftet på teori i den forstand at jeg kan bruke orienterings-begrepene fra fenomenologi for å si noe om hvem bevisstheten til lærerne primært er rettet mot når de er forsiktige med sine ytringer.

3.4 Etikk

Kvale og Brinkmann skriver at det etiske elementet er integrert i alle delene av en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 79). Alle informantene mine fikk utdelt samtykkeskjema når jeg kontaktet dem på epost. På samtykkeskjemaet var jeg tydelig på hvilket tema det handlet om, samt intervjuformen og hvilken sensitiv informasjon som skulle tas med (f. eks kjønn, aldersspenn og faglig bakgrunn). Dette inngår i kravet om *informert*

samtykke (Svale & Brinkmann, 2012, s. 88). Jeg var sensitiv til språket under transkriberingen av intervjuene, i den forstand at jeg utelukket dialekt så mye som mulig, noe som bidrar til anonymisering. Et annet ledd i anonymiseringen er at jeg ikke utgir navn på VGS skolen, eller hvilken by skolen er situert i.

Under rekrutteringsprosessen kontaktet jeg kun folk som jeg hadde fått kontaktinformasjon av fra deres egne bekjente. Jeg var punktlig med å presentere meg selv- og min hensikt med å kontakte dem på meldingen jeg sendte ut. Det ble sendt kun en epost – separat – til hver informant, deretter ventet jeg på svar. Etter intervjuene skrev jeg ned kontaktinformasjonen til informantene ned på papir, samt at jeg slettet samtalene jeg hadde med dem både på epost og på SMS. Kontaktinformasjonen som jeg skrev ned på papir oppbevarte jeg i en låsbar skuffe.

Før intervjuene startet, presiserte jeg at oppgaven min ikke har en kritisk innfallsvinkel. Jeg var tydelig på at jeg ikke er ute etter å kritisere deres handlinger, holdninger og/eller meninger. Denne presiseringen anså jeg som essensielt, ettersom at oppgaven omhandler refleksjoner knyttet sensitive og/eller kontroversielle temaer. I tillegg til dette, er jeg selv av utenlandsk opprinnelse, noe som kan påvirke informantene mine under temaer som omhandler religion (islam) og/eller rasisme. Antakelsen min her er at informantene kan føle seg presset til å fortelle det de tror jeg – som en utenlandsk person – vil høre. Som Thagaard skriver; «Målet er at intervjupersonene ikke påvirkes til å svare på spørsmålene ut fra den oppfatningen hun eller han kan ha av våre verdier og synspunkter» (Thagaard, 2018, s. 108). Å presisere at jeg *ikke* er ute etter å kritisere, men heller kun er nysgjerrig på å forstå hvordan ytringsfrihet oppfattes, var dermed viktig å påpeke før intervjuene startet. Et annet formål med den nevnte presiseringen i forkant av intervjuene, var å signalisere rollen jeg skulle ha på intervjuet. Ved å fremheve nysgjerrighet og forståelse som mine primære innfallsvinkler, var formålet mitt å etablere interesse-nærhet til informantene. Med «interesse-nærhet» sikter jeg til at min interesse er beslektet med deres interesse – *å forstå fenomenet fra informantenes subjektive standpunkt*. Avstand mellom forskeren og informantene kan føre til skeptisisme (Thagaard, 2018, s. 105), noe som jeg antar ville hatt negative implikasjoner for informantenes villighet til å være transparent under deres refleksjoner. For å forklare valgene mine ved bruk av fenomenologisk terminologi; jeg presiserte den intenderte meningen med undersøkelsen min *på-grunn-av* at intervjuguiden la

vekt på kontroversielle temaer og at min etniske tilhørighet kan påvirke relevanskriteriet hos informantene mine, *for-å* etablere tillit som muliggjør transparens med henblikk på svarene til informantene mine.

Erfaringer med å tråkke over ytringsfrihetens grenser kan vise seg å være viktig for å forklare hvordan ytringsfrihet oppfattes. Dette er erfaringer med en form for *overtredelser*, særlig hvis overtredelsen har resultert i en paragraf 9A sak mot en av informantene mine. Følgelig vil detaljer under beskrivelsen av slike erfaringer medføre konsekvenser for informant(en)e. Dette er et element jeg har reflektert over, og dermed vært ekstra forsiktig når jeg har trukket frem sitater i empiri- og analysedelen av oppgaven min. I noen sitater har jeg måttet kutte ut informasjon som sier noe om kjønnsbalansen på selve skolen, ettersom at dette kan gi indikasjoner på om skolen primært tilbyr studiespesialisering, yrkesfag eller idrettslinjer. Disse kjennetegnene ved videregående skoler kan være avslørende, ettersom at det er langt færre videregående skoler sammenlignet med ungdomsskoler og/eller barneskoler.

3.5 Reliabilitet og validitet

Et viktig element i empiriproduksjonen var at jeg selv er av utenlandsk opprinnelse, med tydelige visuelle markører – eksempelvis mørke ansiktstrekk – som signaliserer nettopp dette. Dette kan ha påvirket informantenes refleksjoner under spørsmålene som omhandlet rasisme og/eller islam i retning av selvsensurering med et formål om å unngå kritikk. Jeg nevner dette grunnet Kvale og Brinkmann sin definisjon av reliabilitet, der de peker på om informantene ville ha endret sine svar dersom studien hadde blitt utført av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). I tillegg er jeg mann, mens de aller fleste informantene mine var kvinner. Det er ikke åpenbart hvilke implikasjoner dette har for empirien, men jeg har en antakelse om at mennesker med samme kjønn, som ikke kjenner hverandre på forhånd, forstår- og bygger tillit til hverandre enklere. Eksempelvis påpeker Thagaard elementet av «felles forståelse» mellom kvinner i en intervjusituasjon, selv om hun reflekterer over dette basert på et annet tema (Thagaard, 2018, s. 106).

Empirien var i utgangspunktet påvirket av gjennomgangen fra tidligere forskning. Som nevnt viste det seg at det finnes svært lite forskning på hvordan oppfatningen av ytringsfrihet formes i klasserommet. Forskningen går heller i retning av hvordan lærere skal

håndtere undervisning om kontroversielle temaer. Konsekvensen av tidligere forskning sitt fokus var at mange av spørsmålene jeg laget var forankret i kontroversielle temaer som religion, kjønnsidentitet og seksualitet. I tillegg var jeg ute etter detaljerte beskrivelser av undervisningssituasjoner, noe som kan medføre at informantene evaluerer seg selv under formidlingen av disse situasjonene. Dette åpner muligheten for at informantene føler på et behov for å pynte på håndteringen deres av utfordrende undervisningssituasjoner.

Oppgaven har en tydelig metodologisk rød tråd, i den forstand at metoden jeg anvender er i tråd med teoriens metodologiske føringer i fenomenologien. Dette redegjorde jeg for i detalj når jeg påpekte begrensningene med observasjon som metode til fordel for dybdeintervju (se side 27).

Angående generalisering, er det grunn til å anta at mine funn hadde blitt gjenspeilet dersom utvalget hadde bestått av andre enn lærere – til tross for påstanden min om at oppfatningen av ytringsfrihet alltid er betinget av kontekst. En person sin oppfatning av ytringsfrihet formes intersubjektivt. Videre kan et klasserom ses på som et mikrosamfunn med elever fra mange ulike etniske, religiøse, politiske og sosioøkonomiske tilhørigheter. Elevenes verdier, holdninger og meninger er delvis formet av familie-sosialisering, noe sosiologisk forskning- og teori har belyst i flere tiår. Med «sosialisering» mener jeg blant annet oppdragelse og/eller oppvekstmiljø. Sagt på en annen måte, kan elevenes «habitus» (Aakvaag, 2008, s. 161) med rimelighet antas å være betinget av familiebakgrunn. Dermed er det rimelig å påstå at det finnes mange ulike standpunkter – i Dorothy Smith sin betydning (Aakvaag, 2008, s. 201) – i et klasserom. Hvis det er grunn til å påstå at et klasserom gjenspeiler samfunnet ellers – at klasserommet er et «mikrosamfunn» – grunnet at hver elev representerer et gitt standpunkt, kombinert med at lærerens oppfatning av ytringsfriheten formes med et blick på elevenes oppfatning, resulterer det i at funnene fra min studie kan antas å være overførbare til andre kontekster også.

4 Empiri og analyse – Ytringsfriheten formes i klasserommet

Denne delen av oppgaven er dedikert til både presentasjon- og analyse av empirien. Jeg har produsert empiri sammen med informantene mine, ettersom at intervjuguiden jeg lagte følgelig bestemmer innfallsvinkelen til empirien. Dette impliserer at empirien kan antas å være påvirket av teori i utgangspunktet, og dermed valgte jeg å ikke separere empiri-kapittelet fra analyse-kapittelet. Som nevnt har jeg også delt ut informasjonsskrivet i forkant av hvert intervju. Dette medfører at informantene har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet der temaet ble nevnt, samt litt info om bakgrunnen for oppgaven, noe som følgelig kan ha påvirket informantene. I det følgende presenterer jeg empirien i flere del-kapitler. Overskriftene for hvert del-kapittel representerer viktige temaer fra empirien.

De fenomenologiske begrepene jeg anvender er forankret i Schutz sin fenomenologi. Jeg kommer til å markere de fenomenologiske begrepene med *kursiv*. For å presisere; fremover vil alle ordene som er markert med kursiv signalisere et fenomenologisk begrep. Empirien, og analysen av den, beskriver informantenes *livsverden*. Når en lærer underviser i noe, eller eksempelvis reagerer på en ytring under undervisningen, så er motivene for handling (*på-grunn av* og *for-å*) fruktbare for å analysere situasjonen (se side 23). Jeg er oppmerksom på hvordan *handlingene* til informantene henger sammen og utgjør *akten* (se side 23 og 27).

Motivene for handling, samt *handling* og *akt*, dikteres delvis av *relevanskriteriet* og delvis av *orienterings-typen* informantene har. Når informanten forteller om sine assosiasjoner til et gitt tema, eller hva som typisk anses som upassende ytringer, kan jeg anvende begreper som *typifiseringsskjema* (se side 22), *vi/du/de-orientering* (se side 24 og 25) og *relevanskriteriet* (se side 22). *Orienteringstypen* informanten har i en gitt situasjon, påvirker *relevanskriteriet* for situasjonen. Hvem bevisstheten er rettet mot (*orienteringstypen*) har implikasjoner for *relevanskriteriet* i situasjonen, noe som dikterer *typifiseringsskjemaene* som intensjonalitet rettes mot. I noen sammenhenger referer jeg til begrepet *typifiseringsskjema* når jeg bruker ordet *type/typene/typisk* markert med kursiv.

4.1 Begrunnelse for ytringsfriheten

I begynnelsen av alle intervjuene spurte jeg et åpent spørsmål om hva ytringsfrihet betyr for informanten:

«F: Hva betyr ytringsfrihet for deg? Hvilken tolkning har du av det begrepet?»

Dette spørsmålet kom veldig tidlig i intervjuet og jeg hadde ikke gått inn på temaet i forkant av spørsmålet, ettersom at spørsmålene som kom før dette omhandlet informantens utdannelsesbakgrunn og ansenitet i yrket deres. Flere av informantene pekte på muligheten for ytringer og ytringsansvar som nøkkelord når de først reflekterer rundt deres tolkning av ytringsfrihet.

«IP1: Det som jeg er veldig opptatt av når jeg snakker med elever om ytringsfrihet, og det sier litt om min oppfattelse, er jo det at vi skal ha mulighet til å kunne si og mene det vi vil, så lenge det ikke går på bekostninger av andre. Så lenge vi ikke skader andre, eller andre blir støttet eller krenket av det.»

IP1 fremhever «muligheten til å kunne si- og mene det vi vil», noe jeg tolker som muligheten til å komme til ordet, samt muligheten til å ha egne meninger. Samtidig presiseres det i sitatet ovenfor at muligheten til å kunne ytre- og mene det man vil ikke skal gå på bekostning av andre. Her er det antydninger til at intensjonaliteten umiddelbart er rettet mot ytringsansvar, ettersom at IP1 nevner de negative konsekvensene av ytringsfriheten ved å påpeke krenkelsesaspektet. Sagt på en annen måte, forstås ytringsfrihet blant annet gjennom *typifiseringsskjemaene* «ytringsansvar», «meninger» og «krenkelse». Det samme gjenspeiles av refleksjonene til IP2 der ytringsfrihet forstås som en universell rettighet, samtidig som at de negative sidene fremheves av IP2 også.

«IP2: Jeg oppfatter det som en rettighet som alle mennesker skal ha, uansett bakgrunn, uansett hvor de bor og så videre i alle settinger. Men det er jo et vanskelig begrep, og det er jo et definisjonsspørsmål.»

Her benyttet jeg meg av anledningen til å spørre om IP2 kunne utdype hva som er vanskelig med ytringsfriheten:

«IP2: Det [ytringsfrihet] er jo nettopp det at det kan gjerne utnyttes litt. At folk tror at de kan si og skrive hva de ønsker, så går det på bekostning av andre. Folk kan bli krenket, og det kan føre til diskriminering i ytterste konsekvens, og det gjør det vanskelig. Men hvor går grensene.»

IP2 bruker ord som «krenket» og «diskriminering» når hun reflekterer over ytringsfrihet. I likhet med tolkningen til IP1 er grensene for ytringsfrihet eksplisitt nevnt av IP2 når ytringsfrihet defineres, samtidig som at IP2 peker på at grensene ikke er identifiserbare ettersom at hun spørrende sier «men hvor går grensene». Det er tydelig at grensen for ytringsfrihet blir tråkket over av ytringer som anses som skadelige. De samme refleksjonene finner jeg igjen hos to ytterligere informanter:

«IP4: Jeg tenker at ytringsfrihet er en viktig verdi som jeg ønsker å snakke om i alle fag. En måte som jeg synes det er greit å snakke om ytringsfrihet på er å oppfordre dem [elevene] til å si hva de mener, til å tenke høyt, til å være gode lyttere, til å prøve å forstå hverandre. Men at de også har et ytringsansvar. For særlig på VG1 er det like viktig å snakke om ytringsansvar.»

«IP3: Av og til lar jeg elevene jobbe i mindre grupper, for eksempel på grupperom, slik at de har muligheten til ytre seg uten at de er kontrollert av meg hele tiden. Da har jeg ikke fysisk kontroll på hva de gjør eller hva de sier, da tror jeg de tør å snakke mer om meningene sine»

«IP6: Ja, og det er jo en frihet til å kunne ytre sine behov, sine ideer, sine ønsker og hva en mener. Men man kan ikke såre noen. Så ytringer må være sånn at det gagnar mennesker, ikke at det får motsatt effekt.»

Det er tydelig at de informantene opplever at det er *typisk* at ytringsfriheten utnyttes, ettersom at krenkelsesaspektet blir nevnt sammen med definisjonen av ytringsfrihet. Dette tolker jeg i retning av at de *typifiseringskjemaene* som intensjonalitet rettes mot i møte med

ytringsfrihet som et imaginært objekt, inkluderer fire sentrale elementer; juss, kultur, grensen for ytringsfrihet og samfunnsutvikling.

For det første, knyttes fenomenet til den juridiske tolkningen av ytringsfrihet. Dette gjenspeiles også av de to resterende informantene som jeg ikke har sitert ennå:

«IP3: Hvis du spør hva ytringsfrihet er, så er det en del av menneskerettighetene. Det er en del av det demokratiske samfunnet. Og hvis ikke ytringsfriheten er til stede, så begynner det å nærme seg tvang og et diktatur»

«IP5: Det er jo egentlig et todelt spørsmål, for det vil jo være både den rettslige delen av det og den subjektive delen av det, egentlig hvordan man opplever det. Tommelfinger-regelen min er egentlig at du har frihet helt til du går over noen andres frihet.»

IP5 nevner eksplisitt at ytringsfrihet kan defineres på ulike måter, der den ene definisjonen er juridisk og karakteriseres av universalisme, samt en individuell tolkning som er høyst subjektiv. Av alle informantene mine, er IP5 den eneste som ikke er lektor/lærer, men har sin utdanningsbakgrunn innen juss. Sagt på en annen måte, har IP5 en *livsverden* som er formet i en annen arena enn skolen, noe som kan forklare hvorfor hennes definisjon fremstår mer formelt (teoretisk) enn de andre.

For det andre, blir ytringsfrihet forstått gjennom et kulturelt perspektiv. IP4 nevner at det er en «viktig verdi», noe jeg tolker som «kulturell verdi». Ytringsfrihet blir dermed ikke bare legitimert juridisk, men knyttes også opp mot den kollektive kulturelle identiteten i samfunnet.

For det tredje, er det tydelig at ytringsfrihet er assosiert med de negative sidene ytringsfrihet muliggjør. Dette er belyst ved at informantene umiddelbart knytter fenomenet sammen med krenkelsesaspektet, noe jeg tolker i retning av at grensen for ytringsfrihet er utydelig. Grensen for ytringsfrihet blir anerkjent som en normativ (og ønsket) realitet, samt at det er tydelig at grensen innebærer elementet av relativisme. Dette kommer tydeligst frem hos

IP5 som peker på at ytringsfrihet både har en juridisk og en subjektiv del, der den subjektive delen handler om «hvordan man opplever det». Dette signaliserer at det er et gap mellom den juridiske definisjonen av ytringsfrihet og hvordan ytringsfrihet manifesterer seg i hverdagen (*livsverden*). Når IP5 nevner at ytringsfrihet har en juridisk definisjon, belyser hun ikke krenkelsesaspektet. Krenkelse blir først nevnt i kontekst av den subjektive oppfatningen av ytringsfrihet – som impliserer hvordan fenomenet viser seg i *livsverden*, og dermed i den *naturlige innstillingen*. Gapet mellom hvordan en aktør forholder seg til ytringsfrihet i den teoretiske innstillingen sammenlignet med den naturlige innstillingen handler dermed om at ytringsfrihet manifesterer seg annerledes i praksis sammenlignet med hvordan det defineres. I praksis har krenkelsesaspektet sterkere innflytelse på hva som ytres.

For det fjerde og siste fremstår demokratisk meningsutveksling, med et formål om samfunnsutvikling, som en primær begrunnelse for ytringsfriheten;

«IP5: Jeg tenker det at vi må ha rom for ganske store meningsbrytninger for å utveksle ulike perspektiv og for å utvikle samfunnet videre.»

«IP3: I et samfunn er det jo en del av ytringsfriheten retten til å organisere seg og demonstrere og de tingene der.»

«IP2: Min holdning er at det er noe som sagt alle mennesker skal ha rett på. Og jeg mener jo at hvis en ikke har det, så lever man jo heller ikke et demokratisk samfunn. Et fritt samfunn.»

Ytringer forstås her som målrettede handlinger, noe som ytringsfriheten muliggjør. De målrettede handlingene er rettet mot målet om å utvikle samfunnet. I lys av dette, tilsvarer samfunnsutvikling akten, der ytringer, organisering og demonstrasjoner tilsvarer målrettede handlinger som utgjør leddene i akten.

4.2 Hvor går grensene? Sensurering og hensyn til elever

Knyttet til sensurering, har jeg beslektede kodeord som «nøytralitet/distansering», «politisk korrekthet» og «hensyn til X (ulike antatt sårbare grupper)». Dette utledet jeg induktivt, basert på gjennomlesning av empirien. Med «sensurering» mener jeg både

selvesensurering og sensurering av andre. Koden «sensurering» kan ha som funksjon å identifisere hvor grensene for ytringsfriheten går, som for eksempel når en lærer stopper en opphetet diskusjon i klasserommet. Det er primært to grunner til at dette kan bidra til å forstå oppfattelsen av ytringsfrihet. For det første, er antakelsen min at sensurering indikerer hva ytringsfrihet *ikke* er. For det andre, kan ytringsfrihet anses for å være enhver ytring, noe som er for altomfattende for å forstå ytringsfriheten med presisjon. Den filosofiske teksten «Myten om Sisyfos» (Taylor, 2010) blir ofte diskutert med et formål om å belyse hva mening er gjennom å belyse hva meningsløshet er. Kort oppsummert er Sisyfos – hovedkarakteren i essayet omtalt av filosofen Albert Camus – dømt av gudene til en meningsløs tilværelse der han må rulle en sten i en oppoverbakke, kun for å se den rulle ned igjen, i en evig syklus. I likhet med substansen i «Myten om Sisyfos» bruker jeg sensurering som en kontrast til ytringsfriheten med et formål om å *konkretisere* hva ytringsfrihet er ved å belyse hva det ikke anses for å være av informantene mine.

4.2.1 Når lærere sensurer egne- og andres ytringer

Sensurering skjer i mange sammenhenger, som et eksempel på sensurering trekker IP1 frem denne situasjonen;

«IP1: Etter Hamas sitt angrep på Israel og Israels invadering etterpå, så er det en ting vi må ta opp i samfunnsfaget. Du vet jo aldri hva bakgrunnen, religionen eller hvilke meninger noen har. Og det er jo klart at hvis jeg står i klasserommet og sier at jeg kommer aldri til å godta det folkemordet som pågår, så kan det jo være at det er noen med jødiske foreldre som har opplevd noen av disse grusomme tingene som har skjedd med de også, sant. Men at de da kan føle seg støtt av det jeg sier. Så derfor må jeg jo prøve å holde det [egne meninger] mye mer nøytralt, selv om det nødvendigvis kommer litt igjennom.»

Dette tolker jeg som at IP1 sensurerer seg selv i kontekst av Palestina-krigen primært grunnet at vedkommende ikke kjenner elevene i klassen hun referer til. En indikasjon på dette er innebygd i første setning, der det er antydninger til at IP1 ikke kjenner til bakgrunnen til elevene i den klassen. En konsekvens av dette er at *relevanskriteriet* for situasjonen er uklart. Temaet blir snakket om i klasserommet med et *på-grunn-av* motiv om at det er dagsaktuelt, samt at det er faglig relevant ettersom temaet blir tatt opp i samfunnsfag. Men det virker som at det ikke er tydelig for IP1 hvilke *typifiserings skjemaer* som er relevante for denne

undervisningssituasjonen, noe som påvirker hva IP1 føler hun kan si. Hun kan ikke suspendere tvil, og må være mer bevisst på ytringene sine i situasjonen. Til tross for at *relevanskriteriet* er uklart, bruker hun likevel *typen* «jøde» i situasjonen i forsøket på å sensurere seg selv, noe som signaliserer at situasjonen forstås delvis i lys av religion. Selvsensureringen til IP1 har både et *på-grunn-av* og et *for-å* motiv. IP1 sensurerer seg selv *på-grunn-av typifiseringsskjemaet* «jøde», samt at sensureringen har et *for-å* motiv i retning av at IP1 vil unngå at en jødisk elev skal føle seg støtt. Her er det ikke tydelig om situasjonen primært dikteres av *på-grunn-av* motivet som i utgangspunktet var kunnskapsformidling, eller *for-å* motivet som omhandlet å unngå krenkelse.

I lys av at hun sier at hun er mer nøytral enn det hun egentlig er som person, spurte jeg henne om det er verdier og/eller ideer som hun må undervise i, men som ikke går overens med hennes egne verdier;

«IP1: Jeg merker ofte at jeg føler at jeg må prøve å være mer nøytral enn det jeg egentlig er som person. Det gjør jeg. Men det føler jeg er slik jobben er. Det er noe vi bare er nødt til å gjøre. Jeg hører jo om lærere som prøver å overbevise elever om deres egne meninger, enten om det er politikk eller religion, eller hva det skal være. Og det synes jeg jo ikke hører hjemme i klasserommet.»

For IP1 er det *typisk* for lærerrollen å streve etter nøytralitet, samt at enhver lærer som forsøker å overbevise elever om deres personlige meninger typisk sett avviker fra læreridealet. *For-å* motivet for selvsensurering er dermed ikke alltid å unngå krenkelse, i noen tilfeller er det å unngå indoktrinering.

Jeg spurte IP2 om hvilke temaer som krever ekstra forsiktighet, og hvorfor temaene hun trekker frem er vanskelige å snakke om;

«IP2: Det gjelder jo temaer som omhandler rasisme og diskriminering. Det gjelder jo sex og grensesetting. Det er temaer der jeg vet at jeg har elever med ulike kulturelle tilhørigheter, som gjør at de er veldig forskjellige. De som sitter i klasserommet har ulike oppfatninger om hva som er rett og galt, og hva de har opplevd.... Det er jo fordi det er ganske mye snakk om det. Vi hører jo historier om ekstremiteter på begge sider, høyre og venstre side, og ting som skjer. Og jeg vet jo at i det klasserommet har jeg folk fra ulike

tilhørigheter, som kan gjerne ha opplevd ting selv, kan gjerne ha vært utsatt for rasistiske kommentarer, for eksempel, som synes dette er vondt å høre og snakke om. Det kan godt være at jeg har noen som er etnisk norske, for eksempel, som er litt på høyre side i politikk, som har andre oppfatninger igjen, som også gjerne liker å diskutere og sette ting litt på kanten.»

Det første IP2 trekker frem er ulike kulturelle tilhørigheter som en kilde til hvorfor temaene hun nevner er vanskelige å snakke om i klasserommet. At klassen består av elever fra ulike kulturelle tilhørigheter, signaliserer at elevene har ulike *kunnskapslagre*. Dette medfører at *resiprositetsantakelsen* utfordres til den grad at det blir utfordrende å suspendere tvil når IP2 ytrer seg i klasserommet i kontekst av de nevnte temaene. *Typifiseringsskjemaet* «rett og galt» blir brukt for å forstå temaer som omhandler rasisme og diskriminering. Dette betyr at temaene primært forstås som normative. Videre er IP2 bevisst på ekstremister fra begge ytterpolene av det politiske spekteret. Hun retter oppmerksomheten sin mot «ekstremister på begge sider» gjennom en *de-orientering*, og trekker på denne *de-orienteringen* for å forstå de ulike meningene innenfor temaer som omhandler rasisme og diskriminering. Grunnen til at jeg forstår dette som en *de-orientering*, er fordi IP2 sier at hun «hører om» historier med ekstremister, noe som betyr at dette er idealtyper utledet fra media, og ikke konkrete mennesker hun selv har kjennskap til. Dette er et interessant moment, ettersom at det gir antydninger til at oppfatningen av ytringsfriheten ikke eksklusivt blir formet i selve klasserommet. Samfunnsdebatten om et tema virker dermed å være av høy relevans når det kommer til oppfatningen av ytringsfrihet i undervisningssituasjoner. Det kommer også frem i et svar senere i intervjuet, der jeg spurte IP2 om det finnes en frykttkultur blant lærere som presser dem til å være politisk korrekte;

«IP2: Ja, jeg vil tro at det er en liten frykt som ligger til grunn for de fleste. Blant annet er det jo litt fordi vi vet jo at undervisningen vår kan bli tatt opp nå. Vi aner jo ikke, men for eksempel sitter det kanskje noen på en mobil som gjør at vi kan kjenne litt på det, og da tenker jeg «kan det jeg sier nå få konsekvenser på grunn av at noen tar det opp?» Men det viktigste er nok alt vi leser og ser og hører i medier og historier. Og det at vi er så mange folk, vi vet vi har så mange ulike elever i et klasserom, og mange har sterke meninger og mange er ikke redd for å vise det heller, at det vi er nesten redd for å bli angrepet. Jeg har personlig ikke kjent så veldig mye på akkurat det, men jeg har hørt om andre kollegaer som har hatt ubehagelige situasjoner, der de har blitt skjelt ut for ting de har sagt, for eksempel i

forbindelse med Israel og Palestina, der elever har stormet ut og liksom kalt de for diverse ting. Når du får sånne opplevelser og du deler det med kollegaer så blir det en litt større fryktkultur.»

Dette styrker meningsinnholdet fra forrige sitat. At undervisningen kan bli tatt opp, er antakeligvis noe som kun har vært en realitet de siste 10 årene. Det er et nytt element som samtidens lærere må ta med i betraktning. Når IP2 er bevisst på at undervisningen kan bli tatt opp, skjer dette mens hun både er *direkte vi-orientert* med elevene, samt at hun har en *de-orientering* til menneskene i samtiden. Men menneskene i samtiden kan være hvem som helst, med mange ulike *livsverdener* og *kunnskapslagre*. Elevenes mulighet til å ta opp undervisningen påvirker IP2 i retning av at hennes oppfatning blir formet både av klasserommet – gjennom *direkte vi-orientering* – og idealtyper gjennom *de-orientering*. *De-orientering* er en indirekte orienteringstype, i den forstand at IP2 ikke har muligheten til å ha direkte kontakt med de mentale konstruksjonene (idealtypene) som aktiveres av *de-orienteringen*. Dette vil ha konsekvenser i form av at IP2 føler på mer usikkerhet ettersom at hun ikke har muligheten til å forklare intensjonen sin med ytringen som anses som upassende, grunnet at *de-orientering* naturligvis er orientert mot mentale konstruksjoner. *Under de-orientering* blir intensjonalitet rettet mot *typifiseringsskjemaer* som assosieres med «dem der ute», som ikke er mennesker man har møtt. Sannsynligheten er høy for at noen av disse menneskene er fundamentalt annerledes med henblikk på deres *livsverden*. Dette kan resultere i at enhver ytring kan anses som problematisk, ettersom at *de-orientering* kan assosieres med mange ulike *typer* av mennesker. *De-orienteringen* fremstår her som en årsak til at ytringsfriheten til IP2 – kombinert med ytringsfriheten til brukere på sosiale medier – sprenger *resiprositetsantakelsen* i tilfeller der kontroversielle temaer diskuteres, noe som igjen har implikasjoner for IP2 sin suspensjon av tvil, ettersom at *resiprositetsantakelsen* og suspensjonen av tvil er tuftet på at vi lever i samme (livs)verden. Dette har følgelig konsekvenser for *relevanskriteriet* i situasjonen, ettersom at *relevanskriteriet* er delvis diktert av orienteringstypen bevisstheten har i en gitt situasjon. Det at lærere må være *de-orientert* til ukjente mennesker i samtiden, grunnet at undervisningen blir tatt opp, kan forklare hvorfor lærere i dag må være mer forsiktig med ytringene sine sammenlignet med tidligere generasjoner.

4.2.2 Hensyn til antatt svakere grupper

Et særegent problemområde som informantene mener krever sensurering, i likhet med spørreundersøkelsen fra Utdanningsnytt som jeg har referert til tidligere i oppgaven (se side 12), er å vise karikaturtegninger av den muslimske profeten «Mohammed». Spørsmålet mitt til følgende informant var om hun føler det er passende å vise karikaturtegninger i religionsundervisningen sin, ettersom at hun er lærer i religionsfaget på VGS;

«IP4: Jeg tenker på at vi har for det første mange muslimer. Jeg er bevisst på at religion er personlig. Jeg prøver ofte å gjøre elevene bevisst på den vestlige kulturen. At vi er en del av den vestlige kulturen her i Norge, og at det betyr at vi er litt mer religionskritiske, mindre religiøse, mer individualistiske. Litt mer opptatt av vitenskapen enn resten av verden. Men det betyr ikke at vi har rett. Men hvorfor skal jeg vise en karikaturtegning, tenker jeg. Det synes jeg er helt feil, selv om jeg forstår at det er dumt at man ikke kan gjøre det for å snakke om problemet med karikaturtegninger. Jeg skjønner at det er problematisk å ikke kunne vise det hvis man bruker det til å forklare noen forebyggende, noe som skal være med og danne dem.»

Hun påpeker først at hun er bevisst på at det er mange muslimer i Norge, samt at religion er personlig. Dette minner om essensen i Fandrem og Skeie sin studie som påpekte at religionsfaget er et fag der faginnhold og identitetsfølelse overlapper (Fandrem & Skeie, 2022, s. 234). Dette indikerer hvor kilden av kontroversene rundt det å vise karikaturtegningene er lokalisert. IP4 er *de-orientert* mot gruppen «muslim», som viser seg som en gruppe med andre verdier sammenlignet med den vestlige kulturen hun har en *vi-orientering* mot. IP4 strever samtidig etter å bevisstgjøre elevene på en *vi-orientering* mot den vestlige kulturen. Den vestlige kulturen forstår hun ved *typifiseringsskjemaer* som «individualisme», «sekularitet» og «vitenskap», mens *de-orienteringen* mot muslimske elever forstår hun ved *typifiseringsskjemaet* «identitet», «fremmedhet» og – naturligvis – «religion». På-grunn-av at hun har muslimske elever, unngår hun å vise karikaturtegninger for-å ikke krenke muslimske elever som hun forstår i lys av *typifiseringsskjemaer* som «identitet». I denne situasjonen er hun både *de-orientert* – mot muslimske elever – samt *vi-orientert* når hun påpeker den vestlige kulturens religionskritiske tendenser, men signaliserer at det er *de-orienteringen* som dikterer sensureringen av karikaturtegningene. Sagt på en annen måte, er det hensynet for minoriteten (*de-orienteringen*) som bestemmer *relevanskriteriet*, med en

konsekvens om at det å vise karikaturtegnningene i klasserommet anses som upassende. Samtidig sier hun at det er problematisk å ikke kunne vise karikaturtegnningene dersom intensjonen er forebyggende og/eller faglig. Dette tolker jeg som at hun er bevisst på risikoen for at den *intenderte meningen* med å vise karikaturtegnningene ikke fanges opp av minoritets elever, noe jeg attribuerer – i likhet med Schutz – til utfordringen med å identifisere *intendert mening* kun ved å observere en annen person sin handling.

IP4 hadde en situasjon der en religiøs elev ytret meninger som ble ansett som svært upassende av klassen slik IP4 tolket situasjonen;

«IP4: Jeg husker en gang det ble diskusjon om homofili i klasserommet, noe jeg syntes ble ubehagelig, for da var det en som hadde veldig sterke meninger mot homofili, og de andre ble veldig provoserte. Selv om jeg var uenig i det han sa, så prøvde han å formulere seg så godt han kunne og derfor synes jeg han fortjente å legge det frem. Han hadde en religiøs overbevisning om at homofili ikke var naturlig fra begynnelsen av [grunnet hans religion], og det opplevde jeg ikke var greit å mene. Jeg opplevde at de andre i klassen ikke ville høre på hva han hadde å si, de låste seg jo etter «du er et forferdelig menneske!». Litt sånn piggene ute. Hvis jeg tok han i forsvar, så virket det som at jeg var med han, og jeg måtte passe på at jeg ikke var med han, men samtidig ville ikke jeg være mot han heller... Det er jo ikke greit å virke som om du er imot homofili, sånn er det i dagens samfunn, og jeg er jo enig på en måte. Men jeg synes allikevel at hvis han legger frem et syn, så fortjener han å bli hørt på det. Ulike ytringer må tåle dagens lys, da blir det et bedre klima for å faktisk klare å bruke ytringsfriheten i klasserommet. Jeg føler at det er mitt ansvar å legge opp til ytringsfrihet i klasserommet, at de kan mene forskjellige ting. Så i den situasjonen måtte jeg jobbe en hel del med å roe det ned, og sy det sammen, og jeg følte det gikk greit til slutt, men det var veldig ubehagelig.»

Denne situasjonen skiller seg ut blant det empiriske materialet jeg har presentert, ettersom at det inneholder et verdikrasj mellom elevene i den klassen, samt at resultatet viser at det ikke alltid i utgangspunktet er lærerens hensyn til antatt svakere grupper i samfunnet som bestemmer situasjonen. *Relevanskriteriet* i denne diskusjons-situasjonen medfører at IP4 oppfatter seg selv gjennom *typen* «moderator». Jeg forstår det slik grunnet at hun påpeker at

det er hennes ansvar å legge opp til ytringsfrihet i klasserommet, samt at «ulike ytringer må tåle dagens lys». Hun ville tillate den ene elevens kontroversielle ytringer i klasserommet *på grunn-av* at hun er bevisst på at hun er ansvarlig for å legge til rette for at ulike elever kan bruke sin ytringsfrihet, samt *for-å* muliggjør at elevene tør å bruke ytringsfriheten ved fremtidige anledninger. Men hun oppdaget umiddelbart at de andre elevene reagerte sterkt *på grunn-av* den ene elevens ytringer som var kritisk mot homofili. Hun hadde da to valg, der den ene var å tillate elevens ytringer ytterligere, eller å sensurere eleven. I situasjonen har hun i utgangspunktet tillat ytringene, og dermed oppfatter hun ytringene som akseptable *på grunn-av* hennes ansvar for å tilrettelegge for ulike meninger i klasserommet.

Relevanskriteriet i situasjonen, slik hun opplevde det i utgangspunktet, tillatte den konservative elevens ytringer – til tross for at det gikk imot IP4 sine egne verdier. Men hun måtte revidere *relevanskriteriet på grunn-av* de andre elevenes sterke reaksjoner, som resulterte i at den konservative elevens ytringer ble sensurert av de andre elevene. IP4 er bevisst på at hun kan oppfattes som om hun er på lag med den konservative eleven, noe hun anser som uønsket. Dersom hun hadde forsvart han, hadde både hun og den konservative eleven blitt oppfattet av overlappende *typifiseringsskjemaer* av de andre elevene i klassen. De andre elevene hadde allerede signalisert at de oppfattet den konservative eleven gjennom *typifiseringsskjemaet* «forferdelig» og/eller «homofob». Ubehaget hennes ble dyrket *på grunn-av* de andre elevenes reaksjoner, samt muligheten for at hun kunne bli forstått gjennom *typifiseringsskjemaet* «homofob» og/eller «konservativ» dersom hun skulle ha forsvart den konservative eleven. Denne situasjonen viser at det – i utgangspunktet – ikke alltid er hensynet til antatt svakere grupper som former ytringsfriheten i klasserommet. Men etter hvert som IP4 følte seg nødt til å revidere *relevanskriteriet*, ble hensynet til antatt svakere grupper det primære *for-å* motivet som dikterte situasjonen.

Sensurering av kritikk mot et tema som er beslektet med homofili kommer frem i en situasjon IP1 forteller om;

IP1: Jeg hadde en situasjon for noen få dager siden, der jeg hadde en diskusjon med en gjeng om det å lese litteratur om homofile og transseksuelle på barneskolen. Og der var det ganske mange sterke meninger blant elevene om at den typen litteratur ikke var bra. Og jeg prøver å spørre hvorfor, og svaret var at «fordi da kunne flere folk bli homofile». Og så sier jeg «men gjør det noe? Har du lest om nazismen på

skolen?». «Ja» svarer disse elevene. Så sier jeg; «Men ble du nazist av det?». «Nei» svarer elevene. Og da sa jeg «Ok, men da kan vi egentlig ikke trekke disse konklusjonene da». I slike diskusjoner tenker jeg ofte på at nå sitter det noen i klasserommet som synes at dette er veldig ubehagelig når det er flere som uttrykker at de har negative tanker om homofili og transkjønnede. For statistisk sett så vet vi jo at det kan være en homofil gutt i den klassen, og da ble jeg bevisst på hvordan jeg prøver å få inn litt andre tanker hos de som er negative til homofili for eksempel. Og jeg er veldig oppmerksom på gutter som kolliderer mye med disse tingene, at jeg må være på tå og utfordre dem på deres meninger.

Handlingene til IP1 i denne situasjonen er styrt av *akten* som har et mål om å unngå at en homofil og/eller transkjønnet elev i klassen føler seg krenket. Hun konfronterer en gjeng med elever som kritiserer inkluderingen av LGBTQ litteratur på barneskolen, og her er det to *på-grunn-av* motiver og et *for-å* motiv involvert. Hun konfronterer dem både *på-grunn-av* at de kritiserer noe hun anser som upassende, samt *på-grunn-av* at det er flere elever med den samme kritiske holdningen. Hun sier eksplisitt at hun i slike situasjoner er bevisst på at det kan være en elev med LGBTQ tilhørighet som hører på, og som dermed kan føle seg krenket. Kritikkk mot det å lese LGBTQ litteratur på barneskolen anses som upassende basert på *relevanskriteriet* hennes, som videre er styrt av *orienteringstypen* hun har i situasjonen. Slik jeg tolker det, forstå hun kritikkk mot LGBTQ litteratur som kritikkk mot menneskene som tilhører LGBTQ. *Handlingene* hennes, som til sammen utgjør *akten*, er styrt av *for-å* motivet. *For-å* motivet hennes er at hun vil unngå at ytringene til de kritiske elevene krenker en elev med LGBTQ identitet. Det som peker seg ut her er at IP1 aldri sier at det faktisk er en LGBTQ elev i akkurat den klassen som diskusjonen oppstod i. I stedet retter hun bevisstheten mot statistikk, og at det typisk sett er minst en homofil- eller transkjønnet elev i klassen. Hun er altså ikke *du-orientert* mot en LGBTQ elev i klassen som hun har bekjentskap med, men heller *de-orientert*, noe som medfører at *relevanskriteriet* hennes dikteres av de mentale konstruksjonene (*typifiseringsskjemaene*) som *de-orienteringen* bevisstgjør.

En interessant detalj jeg vil fremheve fra sitatet til IP1 ovenfor handler om hennes oppfattelse av gutter. Når hun tenker på muligheten for at det er en homofil elev i klassen, grunnet befolkningsstatistikken om homofile personer, så sier hun eksplisitt homofil «gutt».

Homofili på sin side er en seksuell legning som angår både gutter og jenter, og er dermed ikke eksklusivt for gutter. At IP1 tenker på homofil «gutt» tolker jeg som at hun forstår homofile gutter som ekstra sårbare- og utsatt for hets, ettersom at det mannlige kjønn er den første assosiasjonen hun nevner når hun tenker på en mulig LGBTQ elev i klassen.

Typifiserings skjemaet «sårbarhet» aktiveres i hennes oppfatning av homofile gutter. Videre nevner hun at hun er ekstra varsom for gutter som fleiper med homofili. Med «gutter» forstår jeg dette som «heteroseksuelle gutter». Heteroseksuelle gutter oppfatter hun dermed gjennom *typifiserings skjemaet* «direkte» – at det er *typisk* for heteroseksuelle gutter å fleipe ufiltrert med homofili. Oppfattelsen hennes av situasjonen viser at det er *typisk* at homofile gutter er særlig utsatt for hets, mens det er *typisk* for heteroseksuelle gutter å fremstå som ufiltrerte og/eller useriøse i diskusjoner som omhandler LGBTQ.

En siste ting jeg vil fremheve i forbindelse med sitatet til IP1, er at det ikke er åpenbart at kritikk mot LGBTQ litteratur på grunnskolen skal prinsipielt anses som upassende i klasseromsdiskusjoner. Med dette mener jeg at det ikke er åpenbart om elevgruppen IP1 diskuterte med hadde en skadelig intensjon med kritikken deres mot LGBTQ litteratur. Dette kan forstås bedre i lys av et sitat jeg skal presentere nedenfor. Eksempelvis spurte jeg en annen informant – IP4 – om hva hun mener om folk og/eller elever som synes det er vanskelig å akseptere at barn skal transformere sitt biologiske kjønn mens de fortsatt er barn;

«IP4: I noen tilfeller tror jeg at det er greit, som med Emma Ellingsen. Men jeg tror egentlig ikke det er svart-hvit, debatten mangler nyansering. Min overordnede mening om dette er at jeg skulle ønske at folk kunne fått lov til å være barn når de er små. At voksne og folk med egne behov ikke skal komme å få unger til å ta stilling til seksuell legning eller kjønnsidentitet, når barn egentlig bare vil leke.»*

*En norsk transkvinne som har over 600 000 følgere på sosiale medier, hun var født som biologisk gutt, og gjorde en kjønnskorrigerende operasjon når hun var 19 år.

IP4 trekker frem Emma Ellingsen som et eksempel på en transperson som har gjort kjønnskorrigerende operasjon, og dette anses som uproblematisk av IP4. Men Emma Ellingsen skiftet kjønn i en alder av 19 år – ikke på grunnskolen. IP4 sine tanker om at barn bør slippe å ta stilling til kjønnsidentitet, når de egentlig bare vil være barn og leke, belyser vanskelighetene med at barn på barneskolen blir eksponert for «voksne» ideer. Det er

typifiseringsskjemaet «lek» som assosieres med barn for IP4, ikke «kjønnsidentitet», «seksualitet», «politikk» eller «kjønnsideologi». Debatten som omhandler LGBTQ aktiverer *typifiseringsskjemaer* som er assosiert med «voksne mennesker» – ikke «barn». Sett i lys av dette, kan situasjonen til IP1 – der det var en elevgruppe med gutter som kritiserte ideen om at barn på barneskolen skal eksponeres for LGBTQ litteratur – ha en alternativ tolkning. IP1 nevner eksplisitt at hun er ekstra varsom på gutter som fleiper med homofili, noe som kan skyldes hennes opplevelser fra sin *livsverden* som lærer. Jeg forstår dette som at IP1 har opplevd flere situasjoner i sin lærer-hverdag der gutter har fleipet med homofili. Dette har hun akkumulert i sitt *kunnskapslager*, noe som følgelig former *relevanskriteriet* i fremtidige situasjoner. Situasjonen til IP1 kan dermed alternativt forstås i retning av at den *intenderte meningen* med ytringen til gutte-elevene ikke var formulert eksplisitt- og presist nok under klasseromsdiskusjonen. Sagt på en annen måte, kan det skyldes en misforståelse mellom IP1 og guttene det er snakk om. Å mene at lesing av LGBTQ litteratur på barneskolen er problematisk, er ikke identisk- eller synonymt med å si at homofile- og transkjønnede ikke bør aksepteres i samfunnet. Som nevnt tidligere, er det antydninger til at IP1 forstod kritikken mot LGBTQ litteratur som kritikk mot menneskene som tilhører LGBTQ – at *typifiseringsskjemaet* «person» ble aktivert- og assosiert med LGBTQ «litteratur».

4.3 Hvilken rolle spiller oppfattelsen av krenkelse på ytringsfriheten?

Det er kun en informant blant utvalget mitt som ikke er lærer, men jobber likevel med skolepolitikk og har dermed tett kontakt med lærere på ulike skoler. Avslutningsvis i intervjuet spurte jeg henne om hvordan hun opplever at ytringsfriheten har utviklet seg de siste årene;

«IP5: Jeg tror det som har utviklet seg er hva vi opplever som krenkende. Hvordan vi er krenket, eller hvordan vi forholder oss til krenkelse, det er det som har endret seg. Det at en lærer sier ifra at "Nei, sånn gjør vi det ikke i klasserommet", eller "Nå må du være stille", eller "Når vi snakker, så rekker vi opp hånda". Sånn type tilsnakk for å holde klassereglene, oppfattes også som krenkende»

Her er det hovedsakelig *intendert mening* mellom lærerens handlinger og elevenes oppfatning av lærerens handlinger som er utfordringen IP5 påpeker. Når lærere gir den nevnte

typen tilsnakk til elever, er det med et *for-å* motiv om å håndheve klassereglene. Å håndheve klasseregler har vært en standard- og nødvendig (her snakker jeg også fra egen erfaring) praksis i store deler av verden. Klassereglene spiller en viktig funksjon i å gi elevene struktur og forutsigbarhet, som muliggjør lærerens organisering av undervisningsopplegget. At dette oppleves som krenkende av elever, signaliserer at noen elever ikke mottar den *intenderte meningen* bak lærerens ytringer i slike situasjoner. Dette medfører implikasjoner for *resiprositetsantakelsen* og *relevanskriteriet*. Når elever anser lærerens ytringer – som primært har et *for-å* motiv for å håndheve reglene i klasserommet – som krenkende, sprenes *resiprositetsantakelsen*. Dette betyr at læreren suspenderer tvil i utgangspunktet, og antar at elevene oppfatter tilsnakket som nødvendig for et optimalt klassemiljø. Når dette oppfattes som krenkende, tvinger dette læreren til å reflektere over *relevanskriteriet* i retning av å trække mer varsomt – i verste fall sensurere ytringer som anses som tilsnakk. For læreren, blir tilsnakk antakeligvis forstått gjennom *typifiseringsskjemaer* som «klassemiljø», «struktur» og «korrigering av atferd». Mens for noen elever forstås det gjennom *typifiseringsskjemaer* som «utskjelling» og/eller «aggresjon». Selv om IP5 ikke er lærer og ikke har vært i en slik situasjon selv, gjenspeiles hennes påstander hos IP1;

«IP1: Det trenger ikke alltid å være temaer vi lærere er redde for å snakke om eller der vi føler vi må sensurere oss selv og være politisk korrekte. Men det handler mer om at vi ikke kan være så direkte. For det er mange som føler seg lett støtt. For eksempel kan jeg jo ikke spørre i klasserommet hvorfor eleven ikke har levert oppgaven som skulle vært levert. Det må jeg ta når ingen andre hører på, slik at eleven ikke føler seg uthengt eller støtt i klasserommet. Det skal veldig lite til for noen, trusselen mot oss lærere henger alltid litt i lufta... Jeg tenker at jeg savner veldig en [paragraf] 9A for lærere. Jeg føler at den [paragraf 9A] setter begrensninger, kanskje mest fordi vi er litt redde for å handle i visse situasjoner. Og når vi er redde begrenser vi oss gjerne, og tør ikke helt å ta de vanskelige diskusjonene i klasserommet»

IP1 sine refleksjoner viser at ytringsfriheten ikke eksklusivt begrenses i kontekst av kontroversielle temaer, men også i situasjoner som har vært helt vanlig for lærere i mange generasjoner. Hun nevner at lærere ikke kan være «direkte» grunnet at «trusselen mot lærere» alltid er til stede. Dette forstår jeg i retning av at *for-å* motivet til IP1 ofte formes med et blikk på konsekvensen av å krenke en- eller flere elever grunnet at *relevanskriteriet* til både elever-

og lærere har blitt påvirket av paragraf 9A. Tanken bak denne tolkningen min er at IP1 nevnte senere i intervjuet at hun «savner en paragraf 9A for lærere». Interessant nok, endrer *relevanskriteriet* til elevene seg avhengig av om de får tilsnakk mens andre elever er til stede, eller om de får tilsnakk på tomannshånd med læreren. Når de andre elevene ikke er til stede, virker det som at *relevanskriteriet* til både- læreren og eleven identisk, noe som muliggjør at IP1 kan suspendere tvil.

En av informantene mine, IP6, har en sammensatt yrkesbakgrunn ettersom at hun har lengst erfaring i læreryrket blant utvalget mitt, samt at hun selv har vært i forskerrollen når hun jobbet på et universitet. Jeg spurte henne om hun mener at elever blir lettere krenket i dag sammenlignet med når hun selv gikk på skole;

«IP6: Ja, årsakene er todelt. For det første er det mange som sier de blir krenket, og forklarer det fra sitt perspektiv. Verden er fullstendig åpen av sosiale medier. Alt er annerledes i dag sammenlignet med før. Når jeg vokste opp, for eksempel, da var det sånn at når jeg gikk ut av døra fra en plass der noen kanskje ikke hadde vært grei med meg eller sagt noe dårlig til meg, så ok – da trakk jeg på skulderen og gikk ut. Så lukka jeg igjen døra, så var jeg ikke der mer. Det sa ikke ‘pling’ noen plasser, ingen varslers som dirret i lomma mi. Så vi er mer bevisst på verden, man stiller seg med sin profil på alle sosiale medier, og stiller seg åpent for kommentarer fra alle andre. Parallelt med det her, så forskes det på mange ting innenfor forskjellige fag som psykologi, sosiologi, alle disse fagene her. Forskningen må ha noe å forske på, og hvorfor ikke på krenkelser? Før var det sånn at du måtte forske kjempelenge før du kunne publisere, men nå krever forskning at du skal legge ut forskningsartikler hele tiden, for ellers stopper jo pengene og alt sammen. Og derfor får du alle disse avisartiklene, hvor ‘nyere forskning sier...’. Og de kommer med ganske store bokstaver, lettfattelig språk, som gjør både artikkelen og språket tilgjengelig for alle. Da kjenner elevene seg igjen, fordi de har lest det i avisa der det står at hvis man blir krenka nok så vil man ikke på skolen eller får psykiske lidelser. Unge folk er ikke kritiske nok til det, så lenge det nevnes ‘forskning’ så sluker de det»

Substansen i det IP6 sier, går i retning av at bevisstheten får en overflod av informasjon i samtiden. Tidligere generasjoner som ikke hadde tilgang på sosiale medier, var oftere *vi-* og *direkte du-orientert* enn folk i samtiden. Da kunne man også avsluttet disse

orienteringstypene ved å fjerne seg fra et fysisk sted. Som IP6 nevner, kunne man enkelt avbryte en sosial interaksjon ved å forlate stedet. Dette vil si at person A kunne ha gått vekk fra stedet der person B var, og dermed ut av en *direkte du-orientering* uten muligheten for å være *direkte du-orientert* med person B igjen etter å ha forlatt stedet. I dag, derimot, kan bevisstheten til person A være *direkte du-orientert* med person B til tross for at de ikke er i hverandres fysiske nærhet – dette grunnet sosiale medier. Videre bidrar forskning, ifølge IP6, til å bevisstgjøre fenomenet «krenkelse», og dermed gjøre fenomenet mer utbredt. IP6 sine refleksjoner indikerer at elever – som ikke har tilstrekkelige kritiske ferdigheter til informasjonen de konsumerer på nettet – forstår omtrent alle forskningsartikler gjennom *typifiseringsskjemaer* «gyldig kunnskap» og/eller «nyttig informasjon». Disse *typifiseringsskjemaene* dyrkes av overskrifter og/eller innholdet i artikler som sier «nyere forskning sier...». For elevene er det *typisk* at samfunnsvitenskapelig forskning (IP6 nevner særlig psykologi og sosiologi) gir robust kunnskap som er treffende for deres livssituasjon og/eller sinnstilstand. Interessant nok, påpeker IP6 at samfunnsvitenskapelig forskning også oppfattes gjennom *typifiseringsskjemaet* «personlig». Med dette mener jeg at elevene – istedenfor å være kildekritiske – kjenner seg personlig igjen i påstandene forskningsartiklene formidler.

IP6 sine refleksjoner indikerer at følelsen av å bli krenket føltes mindre potent i tidligere generasjoner sammenlignet med i dag. Når hun sier hun enkelt kunne ha «trukket seg på skulderen» og gått vekk fra stedet, forstår jeg det som at de negative følelsene som krenkelse medfører forvitret fortene enn i dag – og dette er det hovedsakelig to grunner til. Den første årsaken er at forskningen ikke hadde bevisstgjort implikasjonene av krenkelse i like stor grad som i dag. I dag finnes det, ifølge IP6, utallige artikler om krenkelse som er lett tilgjengelig for alle som søker etter det. Videre kreves det lite kulturell kapital – i Bourdieus betydning (Aakvaag, 2008, s. 152-153) – for å forstå språket artiklene er skrevet på. Konsekvensen av dette er utbredelsen av begrepet «krenkelse», som følgelig når elevenes *livsverden* og inkorporeres i elevenes *kunnskapslager*. Når artiklene påpeker de negative psykiske konsekvensene av å føle seg krenket, kombinert med at elevene ikke har tilstrekkelige ferdigheter med henblikk på kritisk tenkning, resulterer det i at *typifiseringsskjemaet* «psykisk lidelse» assosieres med følelsen av krenkelse. Men dette trenger ikke nødvendigvis å være problematisk, dersom det er strenge og eksplisitt formulerte kriterier for hva som kan anses som reell krenkelse. IP6 sine refleksjoner indikerer likevel at

oppfatningen av krenkelse er relativt, ettersom at hun nevner at «mange sier de blir krenket, og forklarer det ut ifra sitt perspektiv». Dette, kombinert med at paragraf 9A vektlegger elevens subjektive oppfatning av en gitt situasjon, resulterer i et utbredt krenkelsesbegrep som er lett forståelig, legitimert subjektivt, og dermed et tilgjengelig- og effektivt middel elevene kan ta i bruk mot lærerens ytringer- og handlinger i klasserommet. Den andre grunnen er at muligheten til å være *direkte du-orientert* med den som krenker deg, til tross for at vedkommende ikke er i din fysiske nærhet, medfører at de negative følelsene krenkelse medfører holdes ferskt i bevisstheten i et lengre tidsspenn.

I lys av IP6 sine refleksjoner, er det tydelig at krenkelse er et utbredt fenomen i dag grunnet bevisstgjøringen av det, samt at dette kan ha implikasjoner for undervisningssituasjoner. Eksempelvis reflekterte IP4 over en situasjon der krenkelsesaspektet stod sentralt i hennes tanker;

«IP4: I en klasse der jeg underviste i samfunnskunnskap, hadde jeg en elev som var donorbarn med to mødre. Når jeg skulle snakke om donorbarn ut fra det som stod i pensum, måtte jeg passe på hvordan jeg snakket om det. Jeg selv tenker jo ingenting negativt om det, men jeg er livredd for at noen andre skal tenke negativt om det, at noen skal si noe upassende, og at den ene eleven skal kjenne på ubehag. Jeg bruker veldig lang tid på å forberede undervisningen i slike situasjoner, om hvordan jeg skal formulere meg. Jeg vil jo at de skal få tak på kunnskapen fra pensum. Jeg vil at de skal være empatiske og forstå, men også at de skal være kritiske, men da må jeg bruke utrolig mye tid på å legge det frem på en måte som ikke krenker. I mine første år som lærer forklarte jeg ting i hjel, for jeg var så redd for å si noe feil som krenker noen. Jeg har sånn angst for at de skal oppfatte meg feil, for jeg vil jo bare at de skal lære begrepene og stoffet fra pensum.»

Når IP4 sier at hun har brukt utrolig mye tid på å forberede formuleringen av det hun skal formidle til klassen, stammer dette fra *for-å* motivet hennes om å unngå å krenke en spesifikk elev i den klassen. Til tider har hun «forklart ting i hjel». Dette forstår jeg i retning av at hun er bevisst på at det alltid finnes en risiko for at den *intenderte meningen* bak handlingene hennes ikke når frem til elevene slik hun selv hadde tenkt det. Dette er ikke overraskende, særlig ikke med henblikk på at oppfatningen av krenkelse virker å være relativt og avhengig av hvem du spør. I situasjoner som dette, der *for-å* motivet dyrkes av elementet

av krenkelse, utfordres kunnskapsformidlingen i undervisningen. Som IP4 sier, er *for-å* motivet i utgangspunktet kunnskapsformidling. Dette er implisitt når hun sier «jeg vil jo bare at de skal lære stoffet fra pensum». Men når stoffet fra pensum kan være en kilde til krenkelse for en – i dette tilfellet bare en – elev, må *relevanskriteriet* og *for-å* motivet (som dikterer *akten* til læreren i undervisningsøkten) endres. Der undervisningsøktens tema – donorbarn – først blir forstått gjennom *typifiseringsskjemaene* «pensum» og «kunnskapsformidling» av IP4, blir det etter hvert forstått gjennom *typifiseringsskjemaet* «krenkelse» etter at *relevanskriteriet* – og følgelig *for-å* motivet – endres. Sagt på en annen måte, blir IP4 sin oppfatning av ytringsfriheten formet av en elev sin oppfatning av krenkelse, som resulterer i at ytringsfriheten til IP4 må tilpasses donorbarnet i klassen *for-å* unngå at eleven blir krenket.

5 Diskusjon og avslutning

I det følgende skal jeg diskutere de empiriske funnene som jeg har analysert opp mot fire dimensjoner; forskningsspørsmålene, tidligere forskning, metodologi og videre forskning. Jeg starter først med å gjengi de viktigste hovedfunnene, der strukturen er forankret i forskningsspørsmålene. Ettersom at forskningsspørsmålene er markører for å svare på problemstillingen, medfører dette at problemstillingen inkluderes i den første delen av diskusjon-delen (punkt 5.1). For leseren sin del, vil jeg gjengi her at problemstillingen min var følgende; *Hvordan formes oppfatningen av ytringsfrihet?* Overskriftene under punkt «5.1» tilsvarer forskningsspørsmålene mine. Etter diskusjon av funnene i forhold til problemstillingen min, skal jeg sammenligne mine funn med tidligere forskning som jeg presenterte tidligere i oppgaven. Diskusjons-delen avsluttes med metodologiske refleksjoner med henblikk på funnene mine, samt noen tanker om videre forskning.

5.1 Diskusjon – Hvordan formes oppfatningen av ytringsfrihet?

5.1.1 Hvilke betingelser ligger til grunn for ytringsfriheten?

Det er særlig fire viktige funn som skiller seg ut i analysen av empirien under dette forskningsspørsmålet. Disse fire funnene er følgende; ytringsansvar, muligheten for å ytre seg, gapet mellom den naturlige og teoretiske innstillingen til ytringsfrihet, og samfunnsutvikling.

Ytringsansvar er et *typifiseringsskjema* som ytringsfriheten forstås gjennom. Dette vil si at en primær betingelse for å kunne ytre seg blant andre mennesker, er at person A er bevisst på sitt ytringsansvar i møte med person B. Videre impliserer dette at oppfatningen av ytringsfrihet formes av interaksjon, og får sin signifikans mellom mennesker. Ytringsansvar på sin side virker å være assosiert med skadelige ytringer. Hos IP2 knyttes skadelige ytringer til *typifiseringsskjemaet* «diskriminering» og «krenkelse» (se side 36). Ytringsansvar forstås derfor gjennom *typifiseringsskjemaet* «skadelig ytring», der det primære *for-å* motivet er å unngå slike ytringer som *typisk* sett resulterer i diskriminering og/eller krenkelse av andre.

Muligheten for å ytre seg tilsvarer arenaer som muliggjør at ytringsfriheten kan anvendes av mennesker. IP4 peker på at hun oppfordrer elevene sine til å dele sine ideer høyt i klassen (se side 36) *for-å* skape et klasserommiljø som fungerer som en arena der ytringsfriheten kan trekkes på. Jeg forstår dette som at arenaer for å ytre seg dyrkes av kultur. Dette vil si at ytringsfriheten fremstår som en reell ide først når det eksisterer arenaer med et miljø som tillater at folk ytrer sine meninger. En strategi IP3 bruker er å la elevene jobbe på grupperom, der elevenes ytringer ikke er kontrollert av hverken IP3 eller kulturen som preger klasserommet (se side 36). Dette skaper et bilde av klasserommet som minner om Michel Foucault sin ide om «panoptisk disiplinering», der skolens «normaliseringstrykk» – som kontinuerlig opprettholdes i klasserommet – blir svekket, noe som dermed muliggjør at flere ulike meninger kan ytres sammenlignet med når elevene er i klasserommet (Aakvaag, 2008, s. 314-316). Strategien til IP3 demonstrerer argumentet mitt; det elementære *på-grunn-av* motivet for å trekke på ytringsfriheten er at det finnes steder med en kultur som gir rom for at ulike mennesker tør å ytre seg.

Gapet mellom den naturlige- og teoretiske innstillingen til ytringsfrihet viser at ytringsfriheten fremstår annerledes i informantenes *livsverden* sammenlignet med den formelle definisjonen av ytringsfrihet. Som IP5 sier, er det en rettslig del av ytringsfrihet, samt en uformell og subjektiv del som handler om opplevelsen av det (se side 37). Når IP2 definerer ytringsfrihet generelt, sier hun at det er noe «alle mennesker skal ha, uansett bakgrunn» (se side 35), men etter hvert i intervjuet kommer det frem flere elementer som hun må ta hensyn til i klasseromsdiskusjoner, der hun blant annet må sensurere seg selv (se side 40-41). Gapet mellom den naturlige- og teoretiske innstillingen, med henblikk på oppfatningen av ytringsfrihet, viser dermed at *livsverdenen* til en person spiller en sentral rolle når det kommer til oppfatningen av

ytringsfrihet – noe som styrker forhåndsantakelsen min om at oppfatningen av ytringsfrihet dikteres av kontekst.

Demokratisk samfunnsutvikling er det siste elementet jeg vil trekke frem. IP3 skildrer en samfunnstilstand der ytringsfriheten ikke er til stede – en samfunnstilstand som han forstår gjennom *typifiseringsskjemaet* «diktatur» (se side 37). Konsekvensen av dette er at «demokrati» er et sentralt *typifiseringsskjema* som assosieres med ytringsfriheten. Jeg forstå dette som at et sentralt *for-å* motiv med å utøve ytringsfriheten går i retning av demokratisk samfunnsutvikling mediert gjennom meningsutveksling – som følgelig muliggjøres av ytringsfrihet. Dette virker også å styrke IP6 sine tanker om at ytringer må være fordelaktige for mennesker (se side 36).

I lys av dette forskningsspørsmålet, formes oppfatningen av ytringsfriheten for det første gjennom interaksjon med andre vi møter på i vår *livsverden*, der vi må være bevisst på ytringsansvaret i forhold til de menneskene vi møter på i vår *livsverden*. For lærere sin del vil disse menneskene følgelig tilsvare elevene deres, ettersom at det nettopp er elever lærere oftest interagerer med i sin hverdag. For det andre, må det eksistere arenaer med en kultur som muliggjør at aktører trekker på ytringsfriheten sin. Når folk trekker på ytringsfriheten sin formes samtidig deres oppfatning av den. For det tredje og siste, er meningsutveksling det elementære *for-å* motivet for ytringsfriheten, der dette *for-å* motivet både demonstrerer- og opprettholder ideen om et demokratisk samfunn.

5.1.2 Hvorfor sensureres ytringer?

Som diskusjonen ovenfor viser, er ytringsansvar et viktig element av ytringsfriheten. Ytringsansvaret forstår jeg i retning av sensurering av ytringer, ettersom at ytringsansvaret er et ansvar ovenfor- og i møte med andre mennesker. Empirien viser at *orienteringstypen* til læreren dikterer *typifiseringsskjemaene*, og dermed motivene for handling, som videre bestemmer *relevanskriteriet* til undervisningen. Når *resiprositetsantakelsen* blir utfordret i klasserommet, må *relevanskriteriet* endres, noe som medfører at *typifiseringsskjemaene* som *orienteringstypen* aktiverer ikke kan stoles på. Substansen i empirien går i retning av at lærerens ytringer tilpasses den mest (antatt) sårbare eleven i klassen – avhengig av temaet i undervisningen – med et *for-å* motiv om å unngå at de antatt sårbare elevene føler på ubehag. Sagt på en annen måte, er det hensynet til eleven(e) med minoritetstilhørighet som former ytringsfriheten i klasserommet, der elever med minoritetstilhørighet oppfattes gjennom

typifiseringsskjemaet «sårbar». I noen tilfeller blir *relevanskriteriet* uklart grunnet at det ikke er tydelig hvem som må tas hensyn til, dette skal jeg belyse ved bruk av et eksempel fra IP1 nedenfor.

I kontekst av religion, der IP1 underviste om Israel-Palestina krigen, måtte hun være ekstra bevisst på sine ytringer i akkurat denne situasjonen, ettersom at hun ikke kjente elevene godt nok (se side 39-40). Usikkerheten ble dyrket av at *relevanskriteriet* var uklart, som medførte at hun ikke kunne suspendere tvil. Når suspensjon av tvil uteblir, skaper dette uklarhet i oppfatningen av ytringsfriheten i en gitt situasjon som dette. At ytringsfrihetens grense ikke er identifiserbar grunnet uklarhet rundt *relevanskriteriet* fordi at hun ikke hadde tilstrekkelig kjennskap til elevene, impliserer dette at IP1 sin oppfatning av ytringsfrihet tilsvarer hennes oppfatning av elevgruppens oppfatning av ytringsfrihet. La meg utdype dette ved å kort gjengi situasjonen IP4 fortalte om, der en elev var kritisk mot homofili grunnet elevens religiøse overbevisning (se side 44). I utgangspunktet oppfattet IP4 elevens ytringer gjennom *typifiseringsskjemaet* «ytringsfrihet», og seg selv gjennom *typifiseringsskjemaet* «moderator», selv om hun var uenig i meningene til eleven som var kritisk til homofili. *Relevanskriteriet* hennes muliggjorde elevens ytringer i utgangspunktet, men *relevanskriteriet* hennes måtte endres *på-grunn-av* de andre elevenes reaksjoner. De andre elevenes sterke reaksjoner formet dermed IP4 sin oppfatning av ytringsfrihet. Der hun først oppfattet ytringsfriheten i situasjonen på en viss måte, måtte hun revurdere oppfatningen sin *på-grunn-av* de andre elevene sin oppfatning.

Men situasjonen til IP4 – til tross for at den var utfordrende – ga henne muligheten til å korrigere sin oppfatning. Når IP2 nevner at hun sensurerer seg selv grunnet elevenes mulighet for å ta lyd og/eller filmopptak av undervisningen, byr dette på helt andre utfordringer (se side 41-42). I situasjonen til IP4 var hun – i det minste – *direkte du-orientert* og *direkte vi-orientert*, der det var disse orienteringstypene som formet oppfatningen hennes av ytringsfriheten. Men tanken på at undervisningen kan bli tatt opp, trigger en *de-orientering* der *typifiseringsskjemaene* blir uklare. For IP2 er det uvisst hvem sin oppfatning hun må ta hensyn til i formingen av hennes egen oppfatning av ytringsfriheten, i situasjoner der hun vet at undervisningen har blitt registrert enten visuelt eller lydlig og kan publiseres på nettet. Dette er en iboende egenskap ved *de-orientering*, i den forstand at denne orienteringstypen kun dyrker *typifiseringsskjemaer* basert på et referansepunkt. Hvis jeg er *de-orientert* mot

politikere, har jeg et referansepunkt i *typifiseringsskjemaet* «politiker». Men når undervisningen blir tatt opp av en elev, er det uklart hvem som får se videoen av lærerens undervisning. Læreren har ikke et spesifikt referansepunkt – *typifiseringsskjema* – å rette intensjonalitet mot, noe som dyrker frykt og usikkerhet grunnet at *relevanskriteriet* blir høyst uklart. Og dette utfordrer følgelig *resiprositetsantakelsen*.

Til sist vil jeg også påpeke at sensurering skjer som en konsekvens av *typifiseringsskjemaet* «nøytralitet» som assosieres med læreridealet. IP1 sier at hun strever etter å være mer nøytral enn det hun egentlig er som person (se side 39), samt at lærere som prøver å overbevise elevene om egne meninger ikke «hører hjemme i klasserommet». Dette belyser at lærerrollen forstås gjennom *typifiseringsskjemaet* «nøytralitet», samt at sensurering kan ha et *for-å* motiv om å unngå å indoktrinere.

Oppsummert formes oppfatningen av ytringsfriheten først og fremst av hvor grensene går, og empirien viser tre sentrale aspekter som fungerer som markører for dette. Her har jeg brukt sensurering av en selv- og andre som markører for oppfatningen av ytringsfrihetens grenser. For det første, påvirkes *resiprositetsantakelsen* av *orienteringstypen* i øyeblikket. Læreres oppfatning av ytringsfrihet formes av hva læreren anser som elevgruppens oppfatning av ytringsfrihet. Her er det særlig lærerens hensyn mot minoritets elever, som oppfattes gjennom *typifiseringsskjemaet* «sårbar», som former ytringsfriheten i en gitt undervisningssituasjon. Minoritetstilhørigheten som former *relevanskriteriet*, er avhengig av temaet for undervisningen. For det andre, byr elementet av sosiale medier på store for *resiprositetsantakelsen* – noe som skyldes at muligheten for elevene til å ta opptak av undervisning tvinger læreren til å være *de-orientert* mot ukjente mennesker i samtiden som hypotetisk sett kan være hvem som helst. Det finnes et mangfold av ulike typer mennesker på internett som i verste fall kan se videoen av lærerens undervisning, uten at læreren kan komme i kontakt med disse menneskene og forklare sin *intenderte mening* med sine handlinger og/eller ytringer. Dette byr på et fravær av referansepunkt, som videre medfører uklare *typifiseringsskjemaer* for lærerens bevissthet. For det tredje og siste, forstås lærerrollen gjennom *typifiseringsskjemaet* «nøytralitet». Dette medfører at lærere sensurerer seg selv *for-å* streve etter læreridealet, der ytringer i form av personlige meninger er et brudd med *relevanskriteriet* for lærerrollen.

5.1.3 Hvordan påvirkes ytringsfriheten av oppfatningen av krenkelse?

Empirien viser at oppfattelsen av krenkelse har endret seg i samtiden sammenlignet med tidligere generasjoner. Videre virker oppfatningen av krenkelse å være relativt, samt at den subjektive legitimeringen av krenkelse styrkes av paragraf 9A sin vektlegging av elevens subjektive opplevelse av en gitt situasjon.

IP6 sine refleksjoner peker på to dimensjoner som styrker fenomenet «krenkelse» i bevisstheten. Det ene er at folk i samtiden har muligheten til å være bevisste på hverandre kontinuerlig (se side 50). Internett, og da særlig sosiale medier, muliggjør at person A er bevisst på person B til enhver tid dersom han/hun ønsker det. Konsekvensen av dette er at dersom person A blir krenket av person B, og de blir *direkte du-orientert* med hverandre gjennom mobiltelefonen, så kan dette medføre at følelsen av krenkelse hos person A holdes ferskt i et lengre tidsspenn sammenlignet med folk fra tidligere generasjoner. Følelsen av krenkelse forekommer dermed ved hyppigere frekvens i person A sin *livsverden*.

Det andre elementet er at *typifiserings skjemaene* som krenkelse blir forstått gjennom har endret seg. Det er rimelig å anta at krenkelse aldri har blitt forstått som en positiv og/eller behagelig sinnstilstand. Men ifølge IP6 har det blitt forsket mer på krenkelse de siste tiårene, med en konsekvens i retning av at alvorlighetsgraden av krenkelse har blitt utbredt og bevisstgjort i langt større grad. Forskningsartiklene som omtaler krenkelse er lett-tilgjengelige, språket de er skrevet på er lettfattelig, og dermed har funnene fra forskningsartiklene nådd *kunnskapslagrene* til elevene. Dette har ført til at *typifiserings skjemaer* som «psykisk lidelse» blir assosiert med følelsen av å bli krenket. I lys av dette, kombinert både med at opplevelsen av krenkelse legitimeres subjektivt, samt at paragraf 9A vektlegger elevens subjektive opplevelse, resulterer i at krenkelse-anklager mot lærere må tas alvorlig i langt flere situasjoner i dag sammenlignet med tidligere generasjoner. Dette kan forklare hvorfor hensynet til de antatt sårbare elevene spiller en sentral rolle i formingen av lærerens ytringsfrihet i klasserommet, ettersom at det alltid finnes en reell mulighet for at eleven anklager læreren for krenkelse. Som IP1 sier; «Det skal veldig lite til for noen, trusselen mot oss lærere henger alltid i lufta» (se side 49). Oppfattelsen av krenkelse utfordrer *resiprositetsantakelsen*, der eksempelvis direkte tilsnakk fra lærere oppfattes som krenkende. Dette tvinger lærere til å bli mer forsiktige med ytringer som har et *for-å* motiv i

retning av opprettholdelse av klasseregler, noe som begrenser ytringsfriheten selv om ytringene ikke adresserer religion, etnisitet, seksualitet eller kjønnsidentitet.

I IP4 sine refleksjoner, spilte oppfatningen av krenkelse en rolle i retning av å endre *for-å* motivet for undervisningen. Der IP4 i utgangspunktet oppfattet temaet for undervisningsøkten gjennom *typifiseringsskjemaene* «pensum», og *handlingene* hennes gjennom *typifiseringsskjemaet* «kunnskapsformidling», måtte hun endre *relevanskriteriet* når hun tenkte på en spesifikk elev i klassen og muligheten for at denne ene eleven kan oppleve undervisningen som krenkende (se side 52). Dermed ble temaet for undervisningsøkten heller forstått gjennom *typifiseringsskjemaet* «krenkende», og *handlingene* gjennom *typifiseringsskjemaet* «skjermende». På grunn av at temaet etter hvert ble forstått gjennom *typifiseringsskjemaet* «krenkende», måtte hun bruke mye lenger tid på å forberede undervisningen *for-å* unngå at den ene eleven følte seg krenket. IP4 sin oppfatning av hvordan den ene eleven oppfattet undervisningen, endret IP4 sitt syn på undervisningen, relevanskriteriet, og følgelig motivene hennes for handling. Alt dette formet hennes oppfatning av ytringsfriheten i den situasjonen.

5.2 Mine funn sammenlignet med tidligere forskning

Thorbjørnsrud sin studie viste til to informanter som mente at de ikke kunne ytre sine bekymringer om at deres barn blir eksponert for økende muslimsk innflytelse, uten å bli møtt med sterk motstand (se side 8). Dette overlapper med situasjonen som IP1 fortalte om, der en elevgruppe bestående av gutter uttrykte bekymring for at barn på barneskolen blir eksponert for LGBTQ litteratur (se side 45-46). Begge situasjonen innebærer bekymringer rundt barns eksponering av minoritetsperspektiver – og begge situasjonen innebærer at disse bekymringene ikke kan uttrykkes uten at ytringene korrigeres. Kvinnene Thorbjørnsrud refererer til var redde for at de skulle bli oppfattet gjennom *typifiseringsskjemaet* «rasist», grunnet deres oppfatning om at det er *typisk* at skeptisisme mot Islam blir stemplet som rasistisk. IP1 på sin side møtte guttegjengens ytringer med sterk motstand grunnet *for-å* motivet om å unngå at en elev i klassen skulle føle seg krenket – dette til tross for at IP1 ikke visste om det faktisk var en elev i klassen med LGBTQ tilhørighet.

I lys av studiene som påpekte at folk med konservative meninger oftere sensurerer seg selv i vestlige land – et funn fra både norsk- og amerikansk forskning (Enstad & Thorbjørnsrud, 2022, s. 160, s. 170, Norris, 2023, s. 165) – fant jeg et lignende mønster. Den ene situasjonen jeg kobler til funnene tidligere forskning, er den situasjonen jeg kryssrefererte til i paragrafen ovenfor som omhandlet bekymringer rundt barns eksponering av LGBTQ litteratur på barneskolen. Den andre situasjonen jeg sikter til er sitatet fra IP4, der hun hadde en religiøs elev med kritiske holdninger til homofili (se side 44). Begge disse funnene beskriver situasjoner der kritikk mot LGBTQ ideer er det sentrale elementet i situasjonen, og det er rimelig å anta at kritikk mot LGBTQ kan klassifiseres som konservative holdninger. Elevene i begge disse situasjonene fikk uttrykt meningene sine, til tross for at de møtte motstand fra andre elever og korrigerende fra læreren. Det at de ikke sensurerte seg selv attribuerer jeg til alderen, der jeg antar at tenåringer i mindre grad filtrerer og/eller sensurerer seg selv enn voksne. Funnene fra norsk forskning i Enstad og Thorbjørnsrud (2022) sin studie, samt Norris (2023) som belyste mønsteret i amerikansk kontekst, har et utvalgt bestående av akademikere som jobber innen høyere utdanning. Disse akademikerne er følgelig voksne mennesker med en karriere og et rykte de i stor grad må ta hensyn til, noe elever på VGS ikke må i like stor grad. Resultatene mine fra situasjonene til IP1 og IP4, og resultatene fra de sistnevnte studiene, overlapper med henblikk på substans – det er de konservative stemmene som får signaler om å være politisk korrekte i vestlige samfunn.

Andresen sin studie viste at lærerens kjennskap til elevgruppen er avgjørende for om læreren tar opp- eller unngår å ta opp et kontroversielt tema (Andresen, 2021, s. 53). Dette virker å stemme overens med situasjonen til IP1 der hun underviste om konflikten mellom Israel og Hamas (se side 39). Analysen min viste at hun ble ekstra forsiktig med sine ytringer i situasjonen, ettersom at hun ikke kjente til elevgruppen godt nok – noe som medførte at *relevanskriteriet* ble uklart i utgangspunktet. I likhet med Andresen sin påstand, var lærer-elev-relasjonen mellom IP1 og elevene svak og/eller i en fødselsfase, med en konsekvens om at elevgruppens oppfatning av ytringsfriheten ikke var identifiserbar med optimal presisjon for IP1.

Angående krenkelsesbegrepets relativistiske preg, er det indikasjoner på at dette er beslektet med begrepet «mikroaggresjon» fra Gressgård og Harlap sin studie (2014). Før jeg går videre vil jeg bare presisere at jeg anerkjenner at krenkelse naturligvis kan være intendert

også. Mikroagresjon omhandlet handlinger og/eller ytringer som oppfattes nedlatende av mottakeren, til tross for at dette ikke er intendert av avsenderen (Gressgård & Harlap, 2014, s. 24). Jeg forstår dette som en konsekvens av at den *intenderte meningen* bak en handling ikke når frem til mottakeren, kombinert IP6 sine refleksjoner om at fenomenet «krenkelse» er blitt utbredt og absorbert i elevenes *kunnskapslager* der krenkelse assosieres med *typifiseringsskjemaer* som «psykisk lidelse» (se side 50-52). I lys av IP5 og IP1 sine påstander (se side 48 og 49) virker elever å oppfatte tilsnakk som mikroagresjon. Både mikroagresjon- og elevers oppfatning av tilsnakk kan forklares substansielt ved at den *intenderte meningen* bak avsenderen sin handling ikke fanges opp av mottakeren. Med dette i bakhodet, kombinert med at paragraf 9A lovfester legitimeringen av mottakerens subjektive opplevelse, resulterer det i en fryktkultur som preger læreres *livsverden* – slik både IP2 og IP1 påpekte (se side 41 og 49), samt Svendsen som nevnte at hun hadde snakket med flere lærere som er redde for å si noe feil i klasserommet (Svendsen, 2022, s. 196).

Avslutningsvis vil jeg adressere følgende påstand fra Andresen sin studie; «Jeg finner at selv om lærere har de riktige formelle kvalifikasjonene, krever undervisning av mulig kontroversielle temaer ofte mer spesifikk kompetanse, som ikke alle lærere i skolen opplever at de har» (Andresen, 2021, s. 49). Her er det to tolkninger jeg vil fremheve i lys av resultatene fra analysen min, og begge handler om hvordan oppfatningen av ytringsfrihet formes. Den første tolkningen går i retning av at sitatet til Andresen signaliserer at de formelle kvalifikasjonene – i form av en mastergrad fra lektorutdanninga – ikke gir tilstrekkelig kompetanse for relasjonsbygging. I praksis er det de (uformelle) medmenneskelige ferdighetene som er avgjørende for å skape gode lærer-elev-relasjoner, som videre muliggjør at læreren klarer å identifisere klassens oppfatning av ytringsfrihet. Den andre tolkningen av sitatet handler om at det er stor variasjon med henblikk på oppfatningen av krenkelse. Når det er mottakeren av en ytring som sitter på definisjonsmakt i forhold til hva som anses som krenkende, resulterer det i usikkerhet angående hvordan avsenderen skal forsikre seg om at en ytring ikke krenker mottakeren. Kort oppsummert er det åpenbart at læreres formelle kvalifikasjoner ikke gir garantier om fraværet av krenkelsesaspektet i deres *livsverden*. Det ubesvarte spørsmålet er dermed; *Nøyaktig hvor og/eller hvordan kan lærere få den riktige kompetansen som sikrer dem at elever ikke oppfatter deres ytringer som krenkende, når hva som oppleves som krenkende er standpunkt-relativt?* Dette spørsmålet har hverken jeg eller forskningslitteraturen på feltet et konkret svar på, noe som indikerer at risikoen for å krenke

en- eller flere elever på uintendert vis følger med som en latent konstant i læreryrket, delvis grunnet paragraf 9A sin vektlegging av elevens subjektive opplevelse av en gitt situasjon.

Sammenlignet med tidligere forskning som undersøker yringsfrihet, har min studie bidratt til å belyse detaljene med henblikk på hvordan yringsfriheten formes i læreres *livsverden*. De fenomenologiske begrepene, da særlig *orienteringstypene* og *motivene* for handling, muliggjør mer detaljerte beskrivelser av hva- og hvem lærere må ta hensyn til i en gitt situasjon, og til hvilket formål hensynet tas.

5.3 Refleksjon over metodologi – Kvinner mer restriktive enn menn?

Som nevnt består utvalget mitt hovedsakelig av kvinner. Dette er et element som må tas med i betraktning når det reflekteres over resultatene, og her er det særlig studien til Wollebæk et al fra 2022 jeg vil fremheve. Som empirien min viser, er *for-å* motivet til informantene mine rettet mot å unngå at en- eller flere elever med minoritetstilhørighet skal føle seg krenket. Ytringers skadepotensial spiller dermed en sentral rolle i informantene mine sin oppfatning av yringsfriheten i klasserommet. Oppfatningen til informantene mine kan dermed lokaliseres innen den restriktive og/eller resignerte posisjonen fra Wollebæk et al sin studie (se side 11-12). Dette kan skyldes at alle informantene mine, utenom en, er kvinner (se tabell 2 i vedlegg). I lys av disse refleksjonene, kombinert med at utvalget mitt består av fem kvinner og kun en mann, er det rimelig å anta at funnene mine hadde vært annerledes med et kjønnsbalansert utvalg. Det kvinnedominerte utvalget mitt kan skyldes at jeg benyttet meg av snøballmetoden i rekrutteringsprosessen, der min første informant var en kvinne.

5.4 Konklusjonen kort formulert, samt forslag til videre forskning

Analysen viser at yringsfriheten formes intersubjektivt gjennom interaksjon. Samtidens lærere må være mer bevisste på sitt yringsansvar sammenlignet med lærere fra tidligere tiår – dette som en konsekvens av et økende mangfold med henblikk på etnisitet, religiøs tilhørighet, seksualitet og kjønnsidentitet. Videre har elever muligheten til å ta opp lyd og bilde av undervisningen i klasserommet, noe lærere ikke alltid kan identifisere i øyeblikket de underviser. Dette kan ha konsekvenser for kunnskapsformidlingen i undervisningssituasjoner, ettersom at dette medfører at yringsfriheten ikke bare tilpasses den mest sensitive eleven i klasserommet, men også et ukjent publikum som lærerne ikke har

tiltenkt med sine ytringer. Hovedsakelig formes læreres oppfatning av ytringsfrihet av hva de tror den mest sensitive eleven anser som krenkende og/eller kontroversielt, der hvem som anses som den mest sensitive eleven betinges av temaet det undervises i. At krenkelsesaspektet har stor innflytelse på formingen av ytringsfrihet kan skyldes at sannhetsverdien av en gitt situasjon legitimeres relativistisk – her er det særlig mottakeren av en ytring som sitter på definisjonsmakt, noe som styrkes av paragraf 9A sin vektlegging av elevens subjektive opplevelse.

Denne oppgaven har gitt en deskriptiv analyse av tankemønstrene som assosieres med ytringsfriheten, hvordan det former oppfatningen av ytringsfriheten, og hvordan dette dikterer ytringene til lærere i undervisningssituasjoner. Fenomenologi studerer primært hvordan vi gir mening til en ellers kaotisk sosial virkelighet. Det er meningene vi attribuerer til opplevelsene våre i vår livsverden som muliggjør at vi kan navigere oss gjennom den sosiale virkeligheten i utgangspunktet. Andre teorier kan by på meningsmønstre som fenomenologi ikke avdekker i forbindelse med hvordan oppfatningen av ytringsfriheten formes. Går man et nivå opp i sosiologisk teori, kan analyser med forankring i symbolsk interaksjonisme beskrive *hvordan* vi navigerer oss gjennom virkeligheten som vi har gitt mening til. Denne teoriretningen passer godt til klasseromsobservasjoner, som ville ha gitt empiri som kan antas å være mindre påvirket (filtrert) av informanter sammenlignet med empirien fra denne oppgaven. Alternativt kan man også gå opp enda et teori-nivå – til strukturorienterte retninger som konfliktteori og funksjonalisme. Disse teoritradisjonene er bedre egnet enn fenomenologi og symbolsk interaksjonisme til å avdekke *hva* som dikterer handlingene og/eller ytringene til lærere fra et ovenfra perspektiv. Med dette sikter jeg blant annet til hvordan læreres livsverden påvirkes av lokale- og nasjonale læreplaner, juridiske retningslinjer, sosioøkonomisk bakgrunn og kulturelle normer. Eksempelvis Bourdieu sitt habitus-begrep, Smith sin kobling mellom aktør/struktur-problemet mediert gjennom «tekst», eller Durkheim sine ideer om sosiale fakta og sosial tvang. En helhetlig undersøkelse ville dermed ha undersøkt hvordan strukturer bestemmer hvordan vi navigerer oss gjennom verden slik vi gjør (funksjonalisme og/eller konfliktteori), som videre kan kobles til undersøkelser om hvordan vi navigerer oss gjennom verden (symbolsk interaksjonisme). Analyser forankret i de to sistnevnte teoritradisjonene kan dermed vise hvorfor bevisstheten oppfatter ytringsfriheten slik det er presentert i denne oppgaven (fenomenologi).

6 Referanseliste (APA 7)

Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne Sosiologisk Teori*. Abstrakt Forlag.

Andersen, E. R. (2023, 20. Februar). Roald Dahls barnebøker renkes for krenkende ord.

Verdens Gang. Hentet 25. februar 2024 fra:

<https://www.vg.no/rampelys/bok/i/O8WVJk/roald-dahls-barneboeker-renkes-for-krenkende-ord>

Andresen, S. (2021). Skolens idealer og mangfoldige realiteter: Muligheter og begrensninger for læreres bruk av skjønn i undervisningen om kontroversielle temaer [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/89655>

Anker, T., & Von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions-og livssynsundervisning. *Prismet*, (4), 261-272.

<https://doi.org/10.5617/pri.4478>

Blaikie, N. & Priest, J. (2017). *Social Research: Paradigms in action*. Polity Press.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Kapittel 1 Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-46). Gyldendal.

Colbjørnsen, T. (2017). Offentlighetens grenser: Hovedfunn fra prosjektet Status for Ytringsfriheten i Norge 2015-2017. I Midtbøen, A. H. (red.). *Rapport-Institutt for samfunnsforskning*. Hentet 15. Februar 2024 fra: <http://hdl.handle.net/11250/2452339>

Enstad, J. D. & Thorbjørnsrud, K. (2022). Politisk meningsmangfold og ytringsfrihet i akademia. I Mangset, M., Midtbøen, A. H. & Thorbjørnsrud, K. (red.). *Ytringsfrihet i en ny offentlighet: Grensene for debatt og rommet for kunnskap* (s. 155-177).

Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215051017-2022>

Fandrem, H. & Skeie, G. (2022). Inkluderende elevmangfold i religions- og livssynsundervisningen. Hva gjør vi med identitetsbaserte krenkelser? I: G. Skeie, H.

- Fandrem & S.E. Ohna (red.), Hvordan arbeide med elevmangfold? (s. 220–246). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa100309>
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Når kjønn og seksualitet utfordres i undervisning. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (red.). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 169-185). Universitetsforlaget.
- Gressgård, R., & Harlap, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped*, 37(3), s. 23-33. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23779>
- Gneriussen, W. (2017). Kapittel 5: Emile Durkheim. I Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (red.), *Klassisk og Moderne Samfundsteori* (5. utg., s.85-104). Hans Reitzels Forlag.
- Halkier, B. (2012). Kapittel 5: Fokusgrupper. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 133-152). Gyldendal.
- Hartocollis, A. (2024, 24. Januar). Florida Eliminates Sociology as a Core Course at Its Universities. *The New York Times*. Hentet 19. Februar 2024 fra: <https://www.nytimes.com/2024/01/24/us/florida-universities-sociology.html#:~:text=Students%20can%20no%20longer%20take,history%20course%20as%20a%20replacement>.
- Husserl, E. (1960). *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*. Translated by Carins, D. Springer Science.
- Jørgensen, M. H. (2022, 8. September). Lærebøkene innhold om kjønn og kjønnsidentitet gjør meg urolig og bekymret. *Aftenposten*. Hentet 19. februar 2024 fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/rILeae/laereboekenes-innhold-om-kjoenn-og-kjoennsidentitet-gjoer-meg-urolig-og-bekymret>
- Jørgensen, M. H. (2023, 16. Februar). Som lærer reagerer jeg sterkt på framstillingen av kjønn i Sex og politikks nye undervisningsopplegg. *Nettavisen*. Hentet 19. februar 2024 fra: <https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/urovekkende-sammensausing-av-kjoenn-og-kjoennsidentitet/o/5-95-919741>

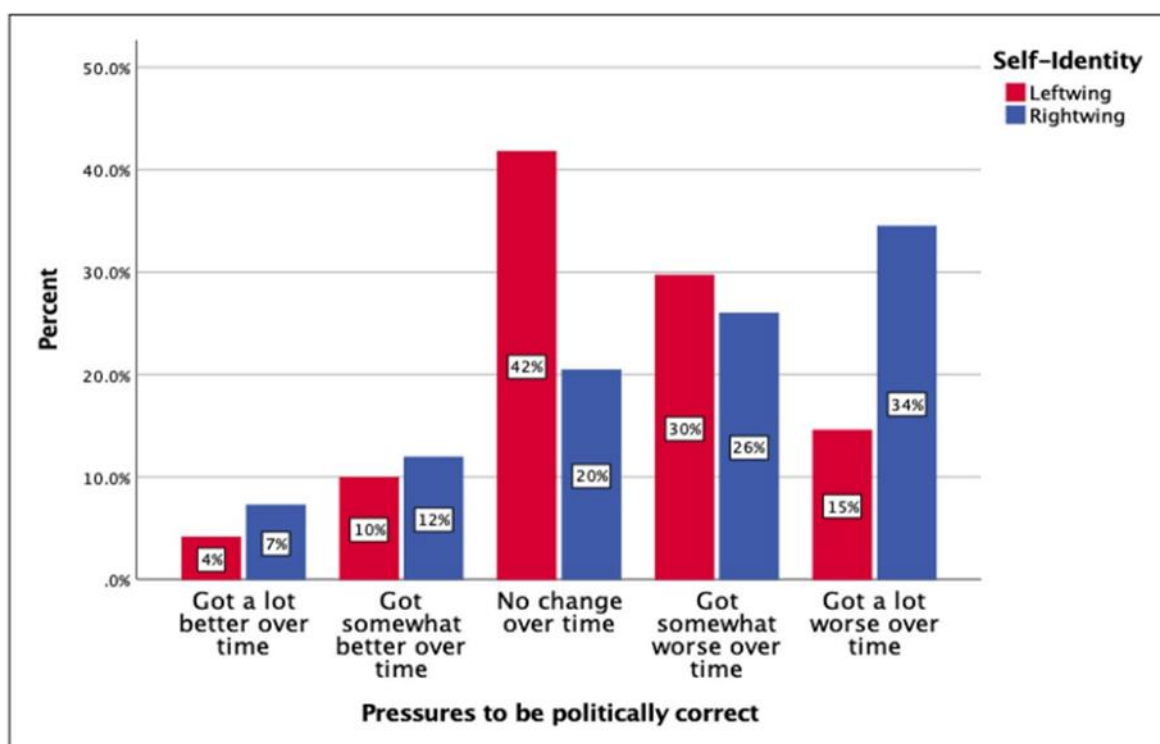
- Kierulf, A. & Gisle, J. *Ytringsfrihet i Store norske leksikon*. Hentet 13. februar 2024 fra:
<https://snl.no/ytringsfrihet>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Martin, C. C. (2016). How ideology has hindered sociological insight. *The American Sociologist*, 47, s. 115-130. <https://doi.org/10.1007/s12108-015-9263-z>
- Midtbøen, A. H. (2017). Boundaries of free speech in the political field. I Midtbøen, A. H., Steen-Johnsen, K. & Thorbjørnsrud, K. (red.). *Boundary Struggles: Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere* (s. 195-227). Cappelen Damm Akademisk.
- Midtbøen, A. H., Steen-Johnsen, K. & Thorbjørnsrud, K. (2017). Boundary-making in the public sphere: Contestation of free speech. I Midtbøen, A. H., Steen-Johnsen, K. & Thorbjørnsrud, K. (red.). *Boundary Struggles: Contestation of Free Speech in the Norwegian Public Sphere* (s.13-39). Cappelen Damm Akademisk.
- Mill, J. S. (2001/1859). *On Liberty*. Batoche Books.
- Månson, P. (2017). Kapittel 6: Max Weber. I Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (red.), *Klassisk og Moderne Samfundsteori* (5. utg, s.105-127). Hans Reitzels Forlag.
- NOU 2022: 9. (2022). *En åpen og opplyst offentlig samtale: Ytringsfrihetskommisjonens utredning*. Henta 16. februar 2024 fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-9/id2924020/>
- Opplæringsloven. (2017). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2017-06-09-38). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Pritchard, D. (2018). *What Is This Thing Called Knowledge?* (4. utg.). Routledge
- Norris, P. (2023). Cancel culture: Myth or reality?. *Political studies*, 71(1), s. 145-174.
<https://doi.org/10.1177/00323217211037023>

- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Savolainen, J. (2023, 7. Desember). Florida's Shunning of Sociology Should Be a Wake-Up Call. *Wall Street Journal*. Hentet 19. Februar 2024 fra: <https://www.wsj.com/articles/floridas-shunning-of-sociology-should-be-a-wake-up-call-curriculum-higher-education-politics-0fdbd542>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press.
- Schutz, A. & Luckmann, T. (1974). *The Structures of the Life-World*. Heinemann Educational Books.
- Steen-Johnsen, K., Fladmoe, A. & Frøvoll, G. L. (2022). En endret offentlighet? Holdninger til og erfaringer med ytringsfrihet i 2013-2020. I Mangset, M., Midtbøen, A. H. & Thorbjørnsrud, K. (red.). *Ytringsfrihet i en ny offentlighet: Grensene for debatt og rommet for kunnskap* (s. 57-75). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215051017-2022>
- Staksrud, E., Steen-Johnsen, K., Bernard, E., Gustafsson, M. H., Ihlebæk K. A, Midtbøen, A., Sætrang, S., Trygstad, S., Utheim, M. (2014). Status for ytringsfriheten i Norge. Resultater fra befolkningsundersøkelsen 2014. Oslo Fritt Ord, ISF, IMK, FAFO.
- Storhaug, S. & Tjøflot, E. (2023, 28. August). Slutter som lærer: - Jeg blir satt i sjakk matt. *NRK*. Hentet 25. Februar 2024 fra: <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/jon-abraham-lie-leinaes-slutter-som-laerer-pa-grunn-av-opplaeringsloven-9a-1.16532863#:~:text=Oppl%C3%A6ringsloven%20kapittel%209%20A%20om,hvis%20tiltak%20ikke%20f%C3%B8rer%20frem.>
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9-24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>

- Svendsen, S. H. B. (2022). Hva vil foreldrene si? Kjærlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring I undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (red.). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Sørnes, A. J. & Vestrheim, A. S. (2023, 19. Oktober). Ny undersøkelse: Ytrings-frihet viktigst for unge menn. *NRK*. Hentet 16. februar 2024 fra: https://www.nrk.no/kultur/ny-undersokelse_-ytringsfrihet-viktigst-for-unge-menn-1.16601967
- Taylor, R. (2010). Chapter 1: The Meaning of Life. I D. Benatar (red.), *Life, Death, & Meaning: Key Philosophical readings on the Big Questions*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorbjørnsrud, K. (2017). Immigration critique: Moral boundaries, silence and polarization. I Midtbøen, A. H., Steen-Johnsen, K. & Thorbjørnsrud, K. (red.). *Boundary Struggles: Contestation of Free Speech in the Norwegian Public Sphere* (s.257-289). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsnytt (2020, 11. November). Mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever. Hentet 1. Oktober 2023 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-ytringsfrihet/sporreundersokese-etter-laererdrapet-i-frankrike-mange-laerere-unngar-temaer-som-kan-virke-stotende-pa-elever/261343>
- Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essays in Sociology*. Oxford University Press.
- Wollebæk, D., Thorbjørnsrud, K. & Steen-Johnsen, K. (2022). Holdninger til ytringsfrihet I Norge: Et nytt kart og kompass. I Mangset, M., Midtbøen, A. H. & Thorbjørnsrud, K. (red.). *Ytringsfrihet i en ny offentlighet: Grensene for debatt og rommet for kunnskap* (s.33-56). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215051017-2022>
- Ytringsfrihetsbarometeret (2013). *Ytringsfrihetsbarometeret 2013*. TNS Gallup & Fritt Ord. Hentet 23. februar 2024 fra: <http://ytringsfrihet.no/survey>

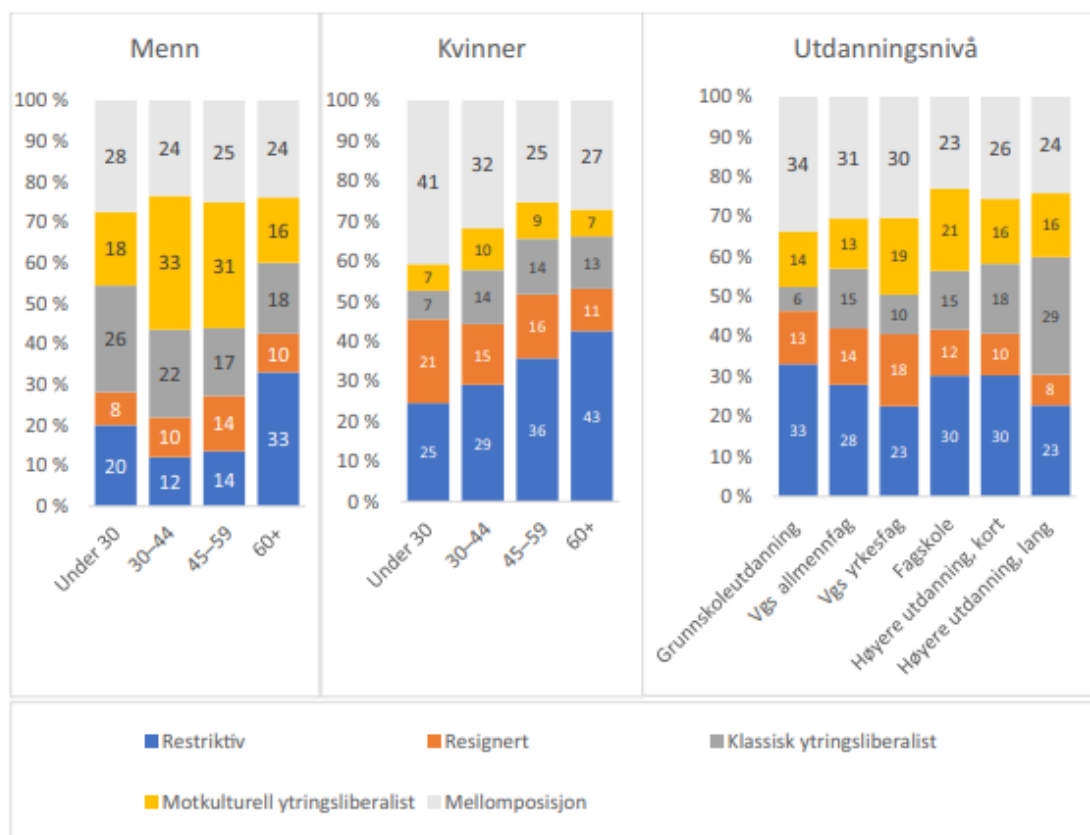
7 Figurer/Tabeller

7.1 Tabell 1 – Opplever at presset om å være politisk korrekt har endret seg over tid i retning av «mye bedre» eller «mye verre»



(Norris, 2023, s. 165)

7.2 Tabell 2 – Fire posisjoner i syn på yringsfrihet, etter alder, kjønn og utdanning



(Wollebæk, Thornjørnsrud & Steen-Johnsen, 2022, s. 47)

7.3 Informasjonsskriv/Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Sa jeg noe feil nå?»

Kontakt: zfa004@uit.no

Studien utført av: Zeno Farhad (lektorstudent med sosiologi som masterfag ved UiT)

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forstå hvordan ytringsfrihetens grenser oppfattes av lærere som jobber på VGS. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med studien er å undersøke hvordan ytringsfriheten, og dets grenser, oppfattes av lærere som jobber på VGS. Dette er et viktig tema som har fått mye oppmerksomhet i nyere tid, noe som signaliserer at temaet er viktig å undersøke nærmere. Studien skal **ikke** ha et kritisk perspektiv, men heller en *forstående/fortolkende* fremgangsmåte. Problemstillingen er følgende; «Hvordan oppfattes ytringsfrihetens grenser av et utvalg av lærere?» Studien skal være en sosiologisk masteroppgave.

Datamaterialet skal kun brukes i denne oppgaven, og slettes når masteroppgaven er fullført i Juni 2024.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Zeno F. F. [Lektorstudent på 5. året, med sosiologi som masterfag]

Sissel H. Eriksen [Professor i sosiologi, veileder for masteroppgaven]

Gunnar C. Aakvaag [Professor i sosiologi, veileder for masteroppgaven]

Masteroppgaven skal leveres ved UiT – Universitetet i Tromsø.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Lærere på VGS, som har undervist på VGS i minst 3 år, er det jeg er ute etter. I tillegg søker jeg etter lærere som underviser i, eller har undervist i samfunnsvitenskapelige fag (samfunnskunnskap, sosialkunnskap, sosiologi, KRLE, osv.).

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien skal utføres ved individuelle intervju som skal vare i maks 1 time. Datamaterialet som samles inkluderer det som blir sagt på intervjuet, basert på spørsmålene og temaene som vi snakker om. Deltakeren kan til enhver tid be om at uønskelig informasjon utelukkes og slettes. Tid og sted for intervjuet avtales over epost. Jeg vil gjerne ta lydopptak av intervjuene, dette for å være i stand til å registrere datamaterialet på en mest mulig presis måte. Lydopptaket skal gjøres via en mobiltelefonapp som heter «Nettskjema». «Nettskjema» er autorisert av UiO (Universitetet i Oslo), og tjenesten er tilgjengelig for UiT – Norges arktiske universitet. Opptaket lagres ved Universitetet i Oslo, og ikke på en personlig mobiltelefon.

7.4 Intervjuguide



Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Hvilke betingelser ligger til grunn for ytringsfriheten?	Hva tenker du på når du hører «ytringsfrihet?» Hvordan vet du hvor grensene går? Hva tror du påvirker ytringsfriheten i dag? Hvordan kan folk bruke ytringsfriheten sin? Hvorfor bruker folk ytringsfriheten sin?
Hvorfor sensureres ytringer?	Hva tenker du om forhåndsbarrierer for ytringer? Finnes det temaer der ytringsfriheten bør være begrenset? Har du erfaringer med at det er visse ytringer du ikke kan si i klasserommet? Tror det finnes temaer og/eller ideer som er skjermet for kritikk? Har du unngått å undervise i visse temaer? - Hvilke? - Hvorfor?
Hvilken rolle spiller oppfatningen av krenkelse på ytringsfriheten?	Opplever du at det elever føler seg lett krenket i dag sammenlignet med når du selv gikk på skolen? Hva tenker du om fenomenet «krenkesamfunnet»? Har du hatt opplevelser med paragraf 9a? - Eventuelt: Har du hørt om kolleger som har fått en paragraf 9a sak mot seg? - Hvordan påvirket det deg i etterkant? Hva oppfatter du som «kontroversielle temaer»? - Hvilke temaer er det snakk om? - Hvorfor er disse temaene kontroversielle? Hvordan opplever du at samfunnsdebatten veier opp ytringsfriheten i forhold til det å verne spesifikke grupper som er sårbare når et spesifikt tema blir diskutert? Dersom du er overbevist om at noe er sant – at det er fakta – men likevel kontroversielt å ytre, unngår du å si «sannheten» til fordel for å unngå å krenke noen?

