



Uio • Universitetet i Oslo

Mohammed-karikaturer i samfunnsfagundervisningen

*En kvalitativ undersøkelse av samfunnsfaglæreres
bruk av Mohammed-karikaturer i undervisningen*

Odd Gundersen Sagbakken

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2022

Mohammed-karikaturer i samfunnsfagundervisningen

En kvalitativ undersøkelse av samfunnsfaglæreres bruk av Mohammed-
karikaturer i undervisningen

© Odd Gundersen Sagbakken

2022

Mohammed-karikaturer i samfunnsfagundervisningen

En kvalitativ undersøkelse av samfunnsfaglæreres bruk av Mohammed-karikaturer i undervisningen

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

Sammendrag

Karikaturer av profeten Mohammed har ved jevne mellomrom fått sin tid i lyset. Sist var høsten 2020, da læreren Samuel Paty ble drept som følge av å ha vist en karikatur i undervisningen om ytringsfrihet. Dette gjorde problemstillingen relevant for læreryrket, især samfunnsfagene. Problemstillingen til denne oppgaven lyder: Hva forteller et utvalg lærere om bruken av Mohammed-karikaturer i samfunnsfagundervisningen?

For å undersøke denne problemstillingen har jeg intervjuet seks forskjellige lærere som alle underviser i et samfunnsfag for å finne ut hva de tenker rundt bruken av Mohammed-karikaturer, samt nærliggende temaer som er med å ramme inn deres forståelse av karikaturene. Utvalget består av fire informanter som bruker eller har brukt karikaturer i undervisningen, og to som ikke har gjort det.

Informantene forteller om ulike motivasjon og ulike begrunnelser for å både bruke og ikke bruke karikaturene i undervisningen. En fremtredende begrunnelse er at Mohammed-karikaturene er et godt bilde på hvor grensene for ytringsfriheten skal trekkes, og at det dermed brukes for å diskutere dette. Andre begrunnelser handler om å trene elevene på å tenke og forholde seg til kontroversielle ytringer kritisk, samt det å utvikle en slags demokratisk disposisjon hos elevene.

Argumentene for å la være å bruke karikaturene handler i stor grad om tre ting: 1) respekt og toleranse, 2) at det bidrar med mer støy enn læring, og 3) for å spare elevene eller seg selv for ubehag. De fleste informantene påpeker hvor kompleks temaet er og hvor kontekstuel bruken av karikaturene kan være. De forskjellige begrunnelsene, for eller imot, diskuterer jeg opp mot tidligere forskning. Avslutningsvis diskuterer jeg de didaktiske implikasjonene funnene kan ha for samfunnsfaget.

Forord

I likhet med andre akademiske tekster er det viktig med en god struktur i forordet. Derfor velger jeg å dele dette forordet inn i tre deler: 1) en kort oppsummering av min tid som student, 2) noen ord om denne oppgaven, og 3) en velfortjent takk til de som fortjener det.

Fem år har gått siden jeg satte mine føtter på Blindern og Helga Engs hus i august 2017. Fem innholdsrike år, som blant annet har inneholdt utvekslingsopphold i Canada, en mengde nye bekjentskaper, og ikke minst mange nye venner. Disse fem årene har, dessverre, også bydd på nedstenginger og restriksjoner i nærmere to år. Likevel kommer jeg til å se tilbake på denne tiden med bare gode minner.

Det føles litt rart å bruke så mye av sin tid på å skrive en oppgave jeg (dessverre eller heldigvis, alt ettersom) vet veldig få kommer til å lese. Likevel må jeg innrømme jeg føler et lite snev av viktighet. Ytringsfriheten er i vinden som aldri før og diskuteres ut og bort på tv, på radio, via kronikker, i kommentarfelt med mer. I Danmark foregår det en debatt om Mohammed-karikaturer skal inn i grunnskolens pensum. Og like før vi startet med masterprosjektet vinteren 2021, hadde læreren Samuel Paty blitt drept. Det er derfor jeg føler et snev av viktighet idet jeg skriver de siste ordene på denne oppgaven om dette temaet.

Til slutt, og ikke minst, vil jeg rette noen takknemlige ord til en knippe personer. Først, takk til de seks flotte informantene til denne oppgaven, som tok seg tid til å stille opp og bruke en time av sin tid for å snakke med meg. Det hadde ikke gått uten denne velvilligheten. Videre vil jeg rette en grandios takk til min fantastiske veileder Nora Mathé, som til tider har fått meg til å føle meg dum, selvsagt ikke med vilje (!), men som igjen har gjort at jeg har løftet meg selv, og denne oppgaven. Til slutt vil jeg takke Rekka! Å sitte på lesesalen, og pauserommet muligens enda mer, har gjort dette siste halvåret til en lek; det er dere som har gjort dette siste semesteret til studietidens beste!

Oslo, juni 2022

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Aktualisering og motivasjon.....	1
1.2 Mohammed-karikaturer og ytringsfrihet i et pedagogisk og juridisk perspektiv	2
1.3 Studiens formål og oppbygging.....	4
2 Tidligere forskning	6
2.1 Undervisning av kontroversielle temaer	6
2.2 Hva vet vi om karikaturbruk i undervisningen?	7
3 Teoretiske perspektiver	9
3.1 Demokrati og klasserom	9
3.1.1 Deliberativt og agonistisk demokrati	9
3.1.2 Deliberativt og agonistisk demokratiteori i klasserommet	11
3.1.3 Kontroversielle temaer i klasserommet.....	12
3.1.4 Kontroversielle temaer som et mål eller middel?	14
3.2 Ytringsfrihet.....	17
3.2.1 Ytringsfrihetens begrunnelser	17
3.2.2 Ytringsfrihetens grenser	18
3.2.3 Ytringsnormer	21
3.3 Sammendrag av teoretiske perspektiver	22
4 Metode.....	23
4.1 Design og metode	23
4.2 Utvalg og rekrutteringsprosessen	23
4.3 Innsamling av data.....	25
4.4 Analyseprosessen.....	26
4.4.1 Transkribering.....	27
4.4.2 Koding og kategorisering.....	27
4.5 Forskerrollen.....	28
4.6 Kvalitetsnormer	29
4.7 Forskningsetiske betraktninger	30
5 Analyse og diskusjon	32
5.1 Begrunnelse for å bruke eller ikke bruke Mohammed-karikaturer i klasserommet	32
5.1.1 Begrunnelser for bruken av Mohammed-karikaturer.....	33
5.1.2 Begrunnelser for å la være å bruke Mohammed-karikaturer	40
5.2 Informantenes syn på ytringsfriheten og ytringsrommet i samfunnet.....	44

5.3 Praktiske forhold for bruken av karikaturer og reaksjoner på det	49
5.3.1 Bruken av karikaturer er kontekstuelte	49
5.3.2 Manglende støtte	54
6 Avslutning	58
6.1 Oppsummering av hovedfunn	58
6.2 Didaktiske implikasjoner	59
6.3 Videre forskning	60
Bibliografi	62
Vedlegg	65
Vedlegg 1: Intervjuguide	65
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	68
Vedlegg 3: NSD-meldeskjema.....	72

1 Innledning

1.1 Aktualisering og motivasjon

Høsten 2020 ble den franske læreren Samuel Paty på bestialsk vis henrettet på åpen gate i Conflans-Sainte-Honorine, en forstad til Paris. Bakgrunnen var at han noen dager tidligere hadde vist frem en karikatur av profeten Mohammed i en av sine timer om ytringsfrihet. Nyheten om dette hadde spredd seg, sågar med feilaktig informasjon, og endte med drapet av Samuel Paty én og en halv uke senere. Hendelsen føyer seg inn i rekken med voldelige saker rundt vestlige fremvisninger av Mohammed-karikaturer: avisen Jyllandsposten publiserte i 2005 tolv karikaturer av forskjellig karakter. Dette endte med en diplomatisk krise også Norge ble trukket inn i etter forskjellige norske mediehus, deriblant Dagbladet og Aftenposten, også trykket karikaturene. I 2015 ble satiremagasinet Charlie Hebdo angrepet etter å ha trykket perverst fremstilte karikeringer av profeten i magasinet sitt. I angrepet døde tolv mennesker. Disse hendelsene satte fyr på debatter omhandlende ytringsfrihet, religionsfrihet, sekularisme og mer. Etter Paty-hendelsen fikk saken en ny dimensjon ved at den ble brakt inn i klasserommet, og ble gjort relevant for norske lærere i samfunnsfagene. En rekke lærere uttalte seg offentlig, blant annet i NRKs debattprogram *Debatten* (NRK, 2020), samt en rekke forskjellige kronikker i landets aviser. Diskursen tegnet et bilde av en konsensus om at lærere skal stå i sin fulle rett til å trekke frem karikaturer av profeten Mohammed i undervisningen dersom de skulle ønske det, slik også daværende Kunnskapsminister Guri Melby uttalte i en kronikk i Aftenposten (Melby, 2020). I forbindelse med hendelsen i Paris gjennomførte Utdanningsforbundet en spørreundersøkelse blant norske lærere (Utdanningsnytt, 2020). Undersøkelsen avdekket en utstrakt frykt for å ta opp kontroversielle temaer, særlig knyttet til religion, i klasserommet, derunder det å vise frem karikaturer av Profeten, hvor over en tredel av respondentene svarte de var redde for å vise karikaturer i egne klasserom.

I kjølvannet av undersøkelsen uttalte Anine Kierulf, jurist og spesialrådgiver for Norges institusjon for menneskerettigheter, at det var bekymringsverdig dersom lærere nå skydde unna å vise frem karikaturer i undervisningen ut av frykt for reaksjoner. Dette sier hun er synd, både for læreren selv, som mister et pedagogisk verktøy han eller hun før mente var formålstjenlig, men også for kollegene som velger å vise karikaturer, som da står mer alene i saken (Jelstad,

2020). Hun påpeker at det er helt legitimt å ikke vise frem karikaturer når man underviser om drapet i Paris eller om ytringsfrihet, men at det burde begrunnes pedagogisk (Jelstad, 2020).

Det siste poenget ble gjenspeilet av Emil Sætra, som understreket hvor kompleks saken er og hvordan mangel på nyanser har dominert debatten (Sætra, 2020). Han påpekte, i likhet med Kierulf, at lærere skal ha muligheten til å benytte seg av karikaturene i undervisningen dersom de ser det som hensiktsmessig. Om lærere bør benytte seg av karikaturene er et annet spørsmål, hvor han argumenterer for viktigheten av å se temaet i en pedagogisk situasjon. Har bruken av karikaturene en pedagogisk verdi og tilfører det noe ekstra i undervisningen? Forskere fra NTNU sa det samme (Skårderud, 2020), men advarte om å ha for mye fokus på nettopp karikaturer og forholdene rundt, særlig hvis undervisningen handlet om Islam, for det kan enkelt bli for mye fokus på negative sider ved religionen. Dette er bare et utvalg stemmer i etterkant av Paty-hendelsen, noe som illustrerer hvor kompleks saken er.

1.2 Mohammed-karikaturer og ytringsfrihet i et pedagogisk og juridisk perspektiv

Som Guri Melby påpekte, var det i lærerens myndighet å benytte seg av slike karikaturer dersom de anser at det passer i undervisningen. Et interessant spørsmål som følger, er hvordan det kan begrunnes i læreplanen. Under «demokrati og medborgerskap» i den overordnede delen av den nye læreplanen forklares det at skolen skal gi elevene kunnskap om «demokratiske forutsetninger, verdier og spilleregler», samt å forberede dem til å delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017). I den siste delen av beskrivelsen av «demokrati og medborgerskap» står det at «[o]pplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet». Dette kan knyttes til sentrale sider av karikaturspørsmålet og hvorvidt bruken av karikaturer i klasserommet er fornuftig eller ikke. Særlig er den siste delen om å øve opp evnen til å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet slående for dette temaet, etter det har vist seg å være en debatt uten klare svar. Kompetansemålene i de forskjellige samfunnsfagene gir også en basis for å benytte seg av karikaturer i undervisning. I samfunnskunnskap kan man lese at elevene skal kunne: «utforske og presentere dagsaktuelle tema eller debatter ved å bruke samfunnsfaglege metodar, kjelder og digitale ressursar» og «vurdere årsaker til og tiltak som kan førebyggje rasisme, diskriminering og hatefulle ytringar, og drøfte grensene for

ytringsfridommen» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med tanke på hvor dagsaktuelt karikaturstriden er blitt, og av den grunn hvor mye de er blitt brukt til å diskutere nettopp grensene for ytringsfrihet, kan man si at Mohammed-karikaturene er et relevant tema innen samfunnskunnskap.

Lærerprofesjonens etiske plattform under profesjonell integritet sier at lærere har metodefrihet i Norge (Utdanningsforbundet, 2012). Men også her bedyres det at det er viktig med en faglig og pedagogisk åpenhet rundt valgene som blir tatt, og det skrives: «Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte». Også en utredning for Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanse (NOU 2015: 8, 2015, s. 63) påpeker dette og skriver at den nye læreplanen bør i større grad læreren større frihet til å velge arbeidsmåter, og at læreplaner og andre nasjonale styringsdokumenter «må ivareta lærerens profesjonelle arbeidsrom». Igjen understrekes det at «[l]ærernes planlegging og gjennomføring av undervisning må bygge på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap og på kunnskap om den aktuelle elevgruppen» (NOU 2015: 8, 2015, s. 78).

Som et siste moment i den pedagogiske koblingen, kan man se til Opplæringsloven. Paragraf 9 A-2-4 fastsetter elevenes rett fra å bli krenket gjennom mobbing, vold, diskriminering og trakassering. I tillegg leses det at «[a]lle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Med andre ord, alle elever har rett til å trygt skolemiljø hvor det er nulltoleranse for krenkelser.

Med tanke på hvor potent debatten rundt Mohammed-karikaturer er blitt og hvordan det er blitt et slags symbol for grensene for ytringsfriheten, er det også relevant å se det i sammenheng med juridisk ytringsfrihet. I Norge har vi forankret ytringsfriheten på flere juridiske plan. Øverst finner vi den godt forankret i Grunnloven §100, som starter med å si at «Ytringsfrihet bør finne sted». «Bør» er i denne konteksten dansk, og betyr «skal» på norsk (Kierulf & Gisle). Paragrafen fastsetter først og fremst hvilken funksjon ytringsfriheten har for samfunnet, med ulike begrunnelser den har i loven, samt grenser for hvor den stopper. Et sentralt punkt i paragrafen er det som skrives om «sannhetssøken, demokrati og individets frie meningsdannelse» (Grunnloven, 1814). Det er altså med disse punktene Grunnloven begrunner ytringsfriheten, og det er opp mot disse punktene eventuelle overskridelser av ytringsfriheten skal veies. Med andre ord skal man ha mulighet til å ytre seg om hva som helst, så lenge ytringene ikke går på bekostning og hindrer «sannhetssøken, demokrati og individets frie meningsdannelse».

Det er ikke bare i Grunnloven man har definert ytringsfriheten juridisk. Noe som er mer relevant i denne konteksten handler om hvordan ytringsfriheten er lovfestet i Straffeloven. Særlig kan man se på det som ofte omtales som «rasismeparagrafen», nemlig §185 – loven om hatefulle ytringer. Det er flere sentrale punkter i denne loven som er særs relevant i denne sammenhengen. Loven definerer en diskriminerende eller hateful full ytring som «det å true eller forhåne noen, eller fremme hat, forfølgelse eller ringeakt overfor noen på grunn av deres a) hudfarge eller nasjonale eller etniske opprinnelse, b) religion eller livssyn, c) seksuelle orientering, d) kjønnsidentitet eller kjønnsuttrykk, eller e) nedsatt funksjonsevne (Straffeloven, 2005). Her er det tydelig at «religion eller livssyn» er det som er relevant, ettersom denne oppgaven beskjeftiger seg med spørsmålet om avbildninger av en religions profet, og hvordan disse avbildningene har skapt kontroverser og blitt møtt med anklager om nettopp hatefulle ytringer. Loven sier videre at «som ytring regnes også bruk av symboler» (Straffeloven, 2005). Det er altså ikke bare muntlige eller skriftlige ytringer som faller under denne lovens jurisdiksjon.

1.3 Studiens formål og oppbygging

Veldig få temaer er like symbolsk for ytringsfriheten som Mohammed-karikaturene. I etterkant av drapet på Samuel Paty ble jeg smertelig klar over hvor usikker jeg selv var på spørsmålet om Mohammed-karikaturer og bruken av det i undervisningen. At det offentlige ordskiftet i form av debatter og kronikker ikke så ut til å komme frem til en konsensus hjalp heller ikke på. Da jeg i tillegg innså at dette også gjaldt flere av mine medstudenter og at forskningen på feltet var omtrent fraværende, ble formålet med denne oppgaven raskt til.

Problemstillingen til oppgaven lyder som følger:

Hva forteller et utvalg lærere om bruken av Mohammed-karikaturer i samfunnsfagsundervisningen?

Som problemstillingen tilsier, har jeg i denne oppgaven gått inn for å belyse ulike sider ved det å bringe karikaturer av profeten Mohammed inn i klasserommet. Først og fremst ønsker jeg å belyse hvordan samfunnsfagslærere begrunner det å vise frem karikaturer i undervisningen. Likeledes vil jeg høre begrunnelser for hvorfor noen lærere *ikke* har valgt å ta med seg karikaturene inn i klasserommet. Jeg forsøker også å belyse *hvordan* de respektive lærerne har undervist om og med karikaturene, og hvorvidt de har opplevd å få reaksjoner på dette. På akkurat dette finnes det lite forskning fra før, og formålet med denne oppgaven er da følgelig å være med å bidra med kunnskap på dette området, og kanskje gi innsikt til andre i min posisjon,

som også er usikre på hvorvidt Mohammed-karikaturer har en plass i undervisningen og hvordan andre lærere underviser om det.

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Jeg har til nå forsøkt å aktualisere oppgaven og temaet som et relevant pedagogisk anliggende, samt formålet med oppgaven. I neste kapittel ser jeg kort på tidligere forskning, før jeg i kapittel tre tar jeg for meg det teoretiske rammeverket jeg bruker for å analysere dataene mine. Det kapitlet deler jeg inn i tre, første del blir viet til demokratiteori, hvor jeg også trekker denne teorien inn i en klasseromskontekst. I andre del ser jeg nærmere på kontroversielle temaer i klasserommet, og i siste del undersøker jeg nærmere ytringsfriheten og forskjellige sider ved den. I kapittel fire begrunner og reflekterer jeg rundt metoden jeg har benyttet meg av for å finne svar på oppgavens problemstilling, samt noen etiske betraktninger. I femte del av oppgaven presenterer jeg oppgavens funn, som jeg diskuterer fortløpende. Avslutningsvis sammenfatter jeg funnene mine og diskuterer oppgavens samfunnsfagdidaktiske implikasjoner.

2 Tidligere forskning

Selv om det er blitt gjort lite forskning spesifikt på Mohammed-karikaturer i undervisningen, finnes det nærliggende forskning som kan være med ramme inn informantenes svar. Dette er ikke en uttømmende oversikt, men gir et bilde på relevant forskning, som fungerer som et empirisk bakteppe for denne oppgaven.

2.1 Undervisning av kontroversielle temaer

I undervisningen av kontroversielle temaer, finner blant annet Sætra (2021b) flere forhold som lærere og elever trekker frem som viktig, både i klasserommet, men også fra lærerens side. Disse faller under det overordnede forholdet *bra læringsmiljø*. Under dette er det tre vilkår som er fremtredende: i) gode sosiale relasjoner, ii) normer for samhandling, og iii) god fasilitering av diskusjoner. Gode sosiale relasjoner er helt sentralt for å få til gode klasseromsdiskusjoner ved at elevene føler seg trygge på hverandre. Dette gjør det enklere å si sin mening, og høre på andres meninger. Som et andre forhold Sætra finner, er det viktig at det er etablert normer for samhandling i klasserommet. Særlig pekes det på to: *respekt* og *toleranse*. Han påpeker at disse to begrepene kan ha flere forskjellige betydninger, men at det her handler om det relasjonelle, altså at man må utvise respekt for hverandre og hverandres synspunkter, samt tolerere at andre har andre synspunkter, selv om dette skulle være helt motsatt av hva man selv mener. Det siste punktet i studien til Sætra handler om god fasilitering fra lærerens side, som han igjen deler inn i to: *innramming* og *moderasjon*. Innramming handler om å forberede elevene til diskusjonen ved å 1) sikre at elevene har nok bakgrunnskunnskap, 2) at det er skapt en interesse for temaet, og 3) at temaet er åpent nok til at det er mulig å argumentere for flere sider av saken og at det er legitimt å holde motstående meninger. Med moderasjon, den andre delen av god fasilitering av diskusjonen, menes en ordstyrer, oftest i form av læreren, som holder diskusjonen inne på temaet og som holder diskusjonen i gang dersom den skulle dabbe av.

Flensner (2020) og Hess og McAvoy (2015, s. 174) finner i sin forskning at det er noen strategier lærere tar i bruk for hvordan de håndterer kontroversielle temaer i klasserommet. I denne konteksten er det særlig to av dem som er relevante: 1) unngåelse og 2) provokasjon. I studiene finner Flensner at lærere i samfunnsfag og religion unngår visse temaer blant annet på grunn av frykt for å miste kontrollen i klassen, eller for at noen elever skal føle seg krenket, eller til og med truet, «[i]n this regard, teachers stressed their sense of responsibility to ensure

that everyone felt safe in their class» (Flensner, 2020, s. 9-10). Dette funnet gjenspeiles hos Hess og McAvoy (2015). Dette er også i tråd med hva Anker og Lippe (2015) finner om at mange lærere unngår å undervise om 22. juli. Forfatterne gir mulige forklaringer for dette og peker på mangel på kompetanse rundt undervisning av kontroversielle og sensitive tema, lærerens egen sorgprosess og det å skjerme elevene for ubehag. Andre lærere tar rollen som provokatør i klasserommet for å utfordre elevene, men ifølge Flensner kan dette av og til gå for langt, «it is a delicate balancing act to use provocation as an approach when teaching about controversial issues» (Flensner, 2020, s. 13).

2.2 Hva vet vi om karikaturbruk i undervisningen?

En undersøkelse fra Utdanningsnytt (2020) finner at over en tredel av respondentene frykter for konsekvensene ved å bruke karikaturer av Mohammed i undervisningen. Videre finner de at 13 % har opplevd å få reaksjoner fra enten elever eller foresatte på noe de har sagt eller gjort i undervisningen om ytringsfrihet, men at de aller fleste velger å undervise om temaer elever kan bli støtt av, så lenge de ser relevansen i det. Et annet interessant funn ved undersøkelsen er at over 40 % av respondentene synes at det finnes temaer som lærere bør unngå å ta med i undervisningen som de anser som egnet, av hensynet til enkeltelever som kan bli støtt av det. Undersøkelsen hadde bare 239 respondenter, hvorav 70 % var kvinner, noe som kan ha en innvirkning på svaret.

I en masteroppgave fra 2021, ser Guro Slinning på elevers syn på ytringsfrihet, hvor spørsmål omhandlende Mohammed-karikaturene var inkludert. Hun intervjuet seks politisk engasjerte elever generelt om ytringsfrihet, men også spørsmål knyttet til bruken av Mohammed-karikaturer i undervisningen. Det som går igjen i svarene handler om viktigheten av å sette temaet i en kontekst, samt forberede klassen og elevene på det. Elevene tenderer ikke til et kategorisk nei, men at hensynet til enkeltelevens ve og vel veier tyngre enn å absolutt vise frem karikaturene. Videre ser flere elever verdien av karikaturene som et middel til målet, som de peker på er en «sunn debatt» (Slinning, 2021, s. 48).

Glazier (2014) ser en positiv sammenheng i sin studie mellom det å bruke satire, ofte i form av karikaturer, i undervisningen og det hun kaller «political efficacy». Hun definerer ikke begrepet, men innholdet kan sammenfattes til det norske begrepet «politisk mestringstro». Studien er gjennomført på statsvitenskapsstudenter i USA, og måler politisk mestringstro i en amerikansk kontekst. Dette er åpenbare begrensninger i denne sammenhengen.

Selv om det er lite forskning på bruken av Mohammed-karikaturer i undervisningen, vet man noe om hvordan lærere underviser i kontroversielle temaer i klasserommet, og hva som må ligge til rette for å skape gode diskusjoner. Når det gjelder bruken av karikaturer i undervisningen, er det indikasjoner på at de kan fungere som et nyttig verktøy for å øke studenters politiske mestringstro (Glazier, 2014). Undersøkelsen til Utdanningsnytt gir kvantitative data på bruken av karikaturer og tilhørende aspekter. Det gir interessante data for kartleggelsen av lærerpraksis i Norge, men sier ingenting om hvordan ting blir gjort i klasserommene. Når det gjelder Mohammed-karikaturer i undervisningen, kan det se ut til at kunnskapen ikke går lengre enn hva seks videregående elever forteller. Av denne grunnen trengs det kvalitativ forskning på bruken av karikaturer i undervisningen. Slik sett vil denne oppgaven være med å bidra til dette, og forhåpentligvis også bidra med kunnskapsdeling og motivasjon for andre, og kommende, lærere.

3 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket jeg tar i bruk for å forklare bruken av Mohammed-karikaturer i klasserommet. Spørsmålet om Mohammed-karikaturer berører en rekke forskjellige teoretiske temaer. I fremste rekke kommer ytringsfrihet, og videre fra det, kontroversielle temaer i klasserommet. Særlig i forbindelse med ytringsfrihet har Mohammed-karikaturer blitt emblematiske for hele tematikken: hva har vi ytringsfriheten for, og hvor går grensene for den? Dette ser jeg nærmere på i denne delen av oppgaven. Før jeg kommer dit, ser jeg nærmere på demokratiteoretiske perspektiver, og trekker disse inn i klasserommet, før jeg går videre i forlengelsen av dette og ser på kontroversielle temaer i klasserommet. Disse temaene, selv om det ikke nødvendigvis handler eksplisitt om karikaturbruk i klasserommet, så er de med å ramme inn nettopp dette. Der hvor det er relevant, trekker jeg også inn tidligere forskning på emnet.

3.1 Demokrati og klasserom

I forbindelse med Mohammed-karikaturer og klasserommet, kan man spørre seg hva som egentlig er formålet med å vise karikaturer av profeten? Her må man forankre en slik bruk i skolens mandat som en institusjon som skal utdanne fremtidens kompetente og demokratiske medborgere. For å forstå situasjonen i klasserommet rundt bruken av karikaturer, utbroderer jeg om to demokratiske teorier, den deliberative og den agonistiske. Dette gjør jeg for å forstå hvordan disse teoriene kan trekkes inn i klasserommet og hvilke didaktiske implikasjoner de har i møte med Mohammed-karikaturer.

3.1.1 Deliberativt og agonistisk demokrati

Det er mange måter man kan konseptualisere demokrati på. En viktig teori her er den deliberative demokratiteorien til Jürgen Habermas. Denne forståelsen bygger på at politikk er og blir utformet av *deliberasjon*, altså overveien, drøftingen og diskusjonen av forskjellige synspunkter, i den hensikt å komme frem til den beste løsningen for det felles gode (Enslin et al., 2001; Habermas, 1999). For at denne deliberasjonen skal være legitim må man enes om noen felles spilleregler som man forplikter seg til å følge dersom man deltar i den offentlige samtalen, eller, deliberasjonen. Først og fremst innebærer dette plikten til å anerkjenne det beste argumentet. Hva som konstituerer det beste argumentet er ifølge Habermas det argumentet som

er best begrunnet basert på rasjonelle premisser (Habermas, 1999). Det er visse premisser for at en deliberasjon skal være legitim og gyldig. I forbindelse med dette presenterer Habermas det han kaller for *den ideelle talesituasjon*, hvor han identifiserer fire vilkår som samtaler må strebe etter: i) ingen som har noe relevant å si må bli ekskludert fra samtalen, ii) deltakere i samtalen har en likeverdig stemme, iii) deltakerne snakker sannferdig, og iv) det er ikke noe element av tvang til stede (Bohman & William, 2017). En slik sannferdig, rettferdig, ikke-tvangspåvirket samtale vil sjelden være realiserbar, men det er et mål å strekke seg etter for å gjøre samtaler så legitime som mulig, som er hele premisset for Habermas' deliberative demokratiet.

En sentral kritikk av den deliberative demokratimodellen handler om en kommunikasjonssituasjon som i stor grad er urealiserbar. En forutsetning i denne modellen handler om at deltakerne i deliberasjonen deltar på like vilkår og like premisser. Mouffe (1999) poengterer at dette ikke er saken, og kritiserer den deliberative modellens syn på legitimitet via antakelsen at maktforholdene er like, og skriver at «[the] link between legitimacy and power is precisely what the deliberative model is unable to recognize, since it has to posit the possibility of a type of rational argumentation where power has been eliminated» (Mouffe, 1999, s. 753). Med andre ord, den tar ikke hensyn til maktforskjeller blant deltakerne i deliberasjonen, noe som kan ekskludere visse grupper fra den offentlige samtalen, for eksempel basert på etnisitet, kjønn eller klasse. Slik sett vil konsensus, som er målet i den deliberative tradisjonen, være tuftet på «provisional hegemony», som alltid vil innebære en form for eksklusjon, ofte på bekostning av ovennevnte grupper (Mouffe, 1999, s. 756).

Mouffe (1999) foreslår en demokratimodell som er ikke er tuftet på oppnåelsen av rasjonell konsensus, men heller med mål om å skape et demokrati hvor man kan leve med uenighet og konflikt. Hun kaller dette agonistisk demokrati. Dette betyr at i stedet for å se på meningsmotstandere som en slags fiende (enemy) man skal «bekjempe» med det bedre, mer rasjonelle argumentet, blir deliberasjon og politisk samtale bli sett på som en interaksjon mellom «adversaries», som hun definerer som noen man deler etiske og politiske prinsipper med, men hvor man er uenig med implementeringen og meningen av disse (Mouffe, 1999, s. 755). Med andre ord, meningsmotstandere og uenighet vil alltid finnes, og målet med politikk er ikke å utjevne eller fjerne disse, men heller å skape uenighetsfelleskap hvor man etablerer et samhold innunder en ramme som er utgjort av nettopp konflikt og mangfold av ideer (1999, s. 755). Sagt på en annen måte: ettersom meningsmotstandere og uenighet er uunngåelig i offentlige, vil det alltid skapes «vi/dem»-distinksjoner, men målet med en agonistisk form av

demokrati er å skape disse distinksjonene på en måte som er forenelige med mangfoldige samfunn.

Innenfor det agonistiske demokratiet er ikke målet å utelukke følelser eller emosjoner fra den offentlige sfære, men heller ta dem med inn i det offentlige, og mobilisere «those passions towards the promotion of democratic design» (Mouffe, 1999, s. 756). Habermas bedyrer en deliberasjon som utelukkende er tuftet på rasjonelle premisser, noe som også impliserer at deltakerne i en deliberativ samtale er nødt til å være rasjonelle. Denne ekskluderingen av det affektive har fått motbør for å være en feilaktig og en altfor idealisert forutsetning for offentlig samtale, hvor man undervurderer rollen emosjoner har i demokratiet (Ruitenbergh, 2009, s. 273).

3.1.2 Deliberativt og agonistisk demokratiteori i klasserommet

Der Samuelsson (2016) tar til orde for å projisere en deliberativ demokratiforståelse inn i klasserommet, skriver blant annet Ruitenbergh (2009) og Tryggvason (2018) om mulighetene med å overføre denne agonistiske demokratiforståelsen inn i klasserommet.

Legger man et agonistisk klasseromsdemokrati til grunn, vil et sentralt poeng være å inkludere og godta emosjoner i undervisningen. Ruitenbergh (2009) forbinder inkluderingen av emosjoner i klasserommet, både som en mulighet for å øke elevenes emosjonelle bevissthet i forbindelse med seg selv og med andre, og som en måte for å trene opp det demokratiske medborgerskapet (Ruitenbergh, 2009, s. 276). Men hun påpeker viktigheten av å skille mellom personlige emosjoner og emosjoner på vegne av et politisk kollektiv, og skriver:

[t]he emotions relevant to political education are not those associated with a personal sense of entitlement or with a collective based on an essentialist conception of identity, but rather emotions on behalf of a political collective, associated with views of particular hegemonic social relations (Ruitenbergh, 2009, s. 277).

Med andre ord tar Ruitenbergh til orde for en utdanning hvor emosjoner i diskusjon er tuftet på solidaritet med andre, og ikke sin egen egenrett og identitet. Selv om man skulle klare å separere emosjoner på vegne av et større kollektiv og seg selv, vil det fortsatt innebære en risiko for å redusere politiske konflikter til personlig konflikter.

En kritikk av det deliberative demokratiet handler om hvordan samfunnet ikke er villig til å delta i deliberative prosesser fordi man som individ er drevet av selvtinteresse og en uvillighet til å diskutere det felles gode, samt at man er for irrasjonell og emosjonell til å faktisk oppfylle

det sentrale premisset i Habermas' teori, som handler om villigheten til å la det bedre argumentet «vinne» (Samuelsson, 2016). Hvis dette er saken, burde man ifølge Samuelsson legge en deliberativ demokratiforståelse til grunn i opplæringen, for å minimere dette problemet, for som han skriver: «[i]f future citizens are taught to participate in deliberative democracy, the likelihood that they will be capable of doing so will increase» (Samuelsson, 2016, s. 3). Men som han påpeker, så er det utfordringer knyttet til å direkte oversette det deliberative idealet til en klasseromspraksis. Likevel finnes det flere elementer, eller disposisjoner, innenfor begrepet *deliberasjon* som kan øves opp i klasserommet, nemlig evnen til å fremsette påstander, argumentere for dem, høre på og vurdere andres påstander og argumenter, samt å enes og arbeide for løsninger i samarbeid med andre (Samuelsson, 2016, s. 3). Englund (2006, s. 512) presenterer tre prosessuelle hovedpunkter ved det deliberative idealet man kan overføre til klasserommet: a) forskjellige perspektiver blir konfrontert med hverandre og argumenter for og mot dem får både tid og rom til å bli artikulert og presentert, b) det foreligger toleranse og respekt mellom deltakerne og de hører på hverandres synspunkter, c) det foreligger en kollektiv vilje til å oppnå konsensus, eller belyse forskjeller.

Siktemålet med et deliberativt klasseromsdemokrati vil da være å etablere en kommunikasjonssituasjon hvor forskjellige meninger og perspektiver kan møtes på en respektfull måte, og man forsøker å, gjennom deliberasjon, å overskride uenighet og finne frem til en felles løsning eller meningsdannelse (Englund, 2006; Tryggvason, 2018). Med et agonistisk klasseromsdemokrati vil siktemålet derimot ikke være å komme frem til en felles meningsdannelse gjennom deliberasjon, men anerkjennelsen at konflikt og uenighet er kjernen i det politiske, og at de er bundet opp i identiteter og emosjoner, som gjør transcenderingen av disse vanskelig å oppnå med en samtale tuftet på rasjonalitet. Dermed vil en meningsdannelse være et resultat av provisorisk hegemoni, mer enn rasjonell konsensus (Tryggvason, 2018, s. 2).

Denne spenningen mellom inklusjonen av emosjoner og konflikt i klasserommet eller ikke, må ses i lys av temaet man diskuterer. Dette leder oss videre til kontroversielle temaer i klasserommet.

3.1.3 Kontroversielle temaer i klasserommet

Etter de forskjellige hendelsene omhandlende Mohammed-karikaturer de siste 16 årene, med Jyllandsposten i 2006, Charlie Hebdo i 2015 og Samuel Paty i 2020, har det vist seg at dette er

et svært kontroversielt tema, både hva gjelder karikaturene i samfunnet for øvrig, men også bruken av det i klasserommet. Hva som konstituerer et kontroversielt tema, finnes det forskjellige forklaringer på. Stradling (1984, s. 121) skriver at det som gjør et tema kontroversielt er at samfunnet, eller skolen lokalt, «is clearly divided and for which different groups offer conflicting explanations and advocate conflicting solutions based on alternative values» (Stradling, 1984, s. 121). Denne definisjonen impliserer at hva som regnes som kontroversielt er kontekstavhengig. For eksempel kan geografisk lokasjon eller tidligere erfaringer påvirke hva som regnes som kontroversielt, fordi elever vil sannsynligvis ha større tilknytning til noe som er nært dem enn fjernt, både geografisk og erfaringsmessig. Videre peker han på at alderen og modningsgraden til elevene er avgjørende, selv om han skriver at denne faktoren blir ofte overvurdert, og at man undervurderer elevenes «conceptual capacities» (Stradling, 1984, s. 127).

Stradlings kontekstavhengige syn på kontroversielle temaer, som kalles det *politiske kriteriet* (Sætra, 2021b, s. 347), har blitt kritisert av blant annet Hand (2008) for å være utilstrekkelig for å skille mellom «issues that are ‘perceived as controversial’ and issues that ‘should be taught as controversial’», altså temaer som blir oppfattet som kontroversielle bør ikke nødvendigvis bli undervist som kontroversielle. Daerden (1981) påpeker at elever kan holde motstående syn på selv de mest trivielle ting, slik som hovedstaden i et land, forfatterne av en bok eller stavelsen av et ord, og at uenighet om et tema ikke er tilstrekkelig for å kategorisere det som kontroversielt, for som han skriver: «[w]hat is controversial cannot, therefore, be a simple ‘matter of social fact’» (Daerden, 1981, s. 38). Daerden tar til orde for et *epistemisk kriterium* av karakteriseringen av kontroversielle temaer, hvor han skriver at for å regne noe som kontroversielt må man kunne ha motstående meninger og argumenter om det, uten at disse argumentene går mot fornuften (1981, s. 38). Ved første øyekast virker denne definisjonen mer statisk enn den politiske, i at den er i mindre grad bestemt av for eksempel elevens alder eller erfaring, men som Daerden påpeker, så er bruken av ordet *fornuft* ikke her ment som «something timeless and unhistorical but the body of public knowledge, criteria of truth, critical standards and verification procedures which at any given time has been so far developed» (Daerden, 1981, s. 38), og av denne grunnen vil hva som regnes som kontroversielt endre seg etter hvert som disse også endrer seg. Denne epistemiske forståelsen stiller seg da fundamentalt mot det politiske kriteriet, i at det er temaets iboende kvaliteter som bestemmer om det er kontroversielt eller ikke, i motsetning til det politiske kriteriet, som har folks oppfattelse av temaet som bestemmende for om det er kontroversielt eller ikke; og at denne oppfattelsen er

styrt av dem som diskuterer temaet. En epistemisk definisjon gjør at Mohammed-karikaturer nesten alltid vil være kontroversielt, mens en politisk definisjon kan gi store forskjeller. Implikasjoner av den politiske definisjonen i klasserommet kan være at Mohammed-karikaturer kan bli oppfattet som svært kontroversielt dersom man har en heterogen klasse med forskjellige livssyn, eller det kan være ukontroversielt dersom man har homogene klasser hvor ett livssyn eller én religion har klar overvekt.

En måte å undervise i kontroversielle temaer er gjennom satire, hvorav karikaturer er en del. Dougherty (2002) påpeker at politiske karikaturer er et nyttig verktøy og at de fortjener en plass i klasserommet, på bakgrunn av muligheten for å trene opp evnen til kritisk tenkning, samt at de gir muligheter for «lively and informed classroom discussions, and they generate student enthusiasm» (2002, s. 258). I tillegg, dersom karikaturen er dagsaktuell, er det også en god måte «of staying current» (s. 258) Et forbehold Dougherty påpeker, handler om at «it is critical to ensure that all students know who or what is in the cartoon before moving on to a general discussion» (s. 260). Med andre ord, det er nødvendig at elevene har tilstrekkelig bakgrunnskunnskap om karikaturen(e) før man går videre til en diskusjon om dem. En betydningsfull fordel ved karikaturer, er at de er samfunnskritisk og provoserende i sin natur, og har derfor muligheten til å fremkalle følelsesmessige reaksjoner (Dougherty, 2002), og som Sætra (2021a) påpeker, har emosjoner en viktig rolle i diskusjoner om kontroversielle temaer, ved både at de starter og opprettholder diskusjonen via engasjement.

Stradling (1984) peker på flere mekanismer som fungerer som begrensende faktorer på undervisningen av kontroversielle temaer. Det første handler om aspekter ved læreren, som kunnskap om det aktuelle temaet, lærerens forståelse av «aims, content and methods of their 'subject' or academic discipline» (1984, s. 124), samt hva de anser som «akseptabelt» å lære bort. Det andre handler om aspekter ved skolen, som for eksempel hvorvidt man får støtte fra ledelsen, mulig misbilligelse fra kolleger, og «the prevailing climate within the school regarding the status of your course and the methods you adopt». I tillegg vil elevenes overbevisninger og holdninger, samt forventninger for faget være relevant (s. 124).

3.1.4 Kontroversielle temaer som et mål eller middel?

Stradling (1984) skriver om grunner til å ta opp kontroversielle temaer i klasserommet. Han identifiserer en distinksjon mellom det han kaller prosessrelaterte grunner og saksrelaterte grunner (1984, s. 123). Saksrelaterte grunner har temaet som et mål i seg selv. Med andre ord,

det er temaet som er viktig at elevene skal lære, ikke ferdigheter og holdninger gjennom temaet. I denne sammenhengen tar lærere ofte opp temaer som enten omhandler elevenes liv direkte, eller fordi «they are major social, political or moral problems of our times which pupils ought to know something about» (Stradling, 1984, s. 123). Prosessrelaterte grunner, skriver han, har ikke selve temaet som et mål i seg selv, men at det fungerer som en måte å se på en videre debatt; temaet blir altså en slags artefakt. Disse prosessrelaterte grunnene deler han videre opp i tre: a) fordi de fungerer som et middel for å hjelpe elever til å utvikle akademiske ferdigheter, slik som det å konstruere hypoteser, samle og evaluere data, statistisk analyse, og presentere funn; b) fordi de kan være med å bidra til å utvikle elevers sosiale ferdigheter, for eksempel for å utvikle empati og forståelse, og at de skal lære seg å samarbeide, og c) fordi spesifikke temaer kan være et godt utgangspunkt for å utvikle forståelsen for teorier, konsepter og generaliseringer. Han skriver videre at begrunnelsen for en slik prosessrelatert forklaring er at mange spesifikke saker ofte er «transient and ephemeral», og at kunnskap om disse temaene blir fort utdatert og irrelevant, mens egenskapene og de konseptuelle rammeverkene som de utvikler er med elevene lenge etterpå (Stradling, 1984, s. 123).

I forbindelse med de tre grunnene Stradling nevner, ønsker jeg å legge til to til: kritisk tenkning og demokratisk medborgerskap. Kritisk tenkning vil her falle under punkt a) i Stradlings typologi, som handler om akademiske ferdigheter. Demokratisk medborgerskap vil falle mer under samtlige punkter, men kan argumenteres for at hører mest til under punkt b), om sosiale ferdigheter, i tillegg til at det også favner om kritisk tenkning. Lennon (2017) skriver om mulighetene kontroversielle temaer i klasserommet har for utviklingen av kritisk tenkning. Det er mange måter å forstå begrepet *kritisk tenkning* på, men her forstår jeg begrepet som samlebetegnelse for kognitive prosesser hvor «students go beyond locating facts or espousing a personal preference. They are not merely reporting what they know or like but are judging or assessing possible options» (Case, 2005). Med andre ord så innebærer kritisk tenkning at man går videre i tankeprosessen enn å bare gjenfortelle, til å faktisk *kritisk* vurdere informasjonen man har på en reflekterende måte. Lennon (2017) påpeker at å ta opp kontroversielle temaer er en relevant måte å trene elevers evne til kritisk tenkning på, hvor de må ta stilling til motstridende argumenter på spørsmål som ofte ikke har entydige svar, og derfor vurdere validiteten til argumentene og de forskjellige sidene, særlig kan det tenkes at dette gjelder med et kontroversielt tema som faller under betegnelsen epistemisk. Dette kan føre til en «ustabilitet» i elevenes oppfatning av saken, som tvinger «the participant to reconcile the differing concepts to bring back or correct their internal order or understanding» (Lennon, 2017, s. 5). Han påpeker

at dette er et typisk aktivitet for å trene på evnen til å tenke kritisk (Lennon, 2017, s. 5). Hess (2009) understreker dette, og skriver at diskusjon om kontroversielle temaer er et spesielt effektivt instrument for å utvikle denne egenskapen. Kildekritikk blir ofte trukket frem i forbindelse med kritisk tenkning, noe den nye læreplanen er et godt eksempel på (udir, 2020). Børhaug (2017) og Ferrer et al. (2019) påpeker at når det er snakk om kritisk tenkning er det typisk at både lærere og elever i norsk skole trekker sammenhenger med nettopp kildekritikk, altså at de ser på det først og fremst som en øvelse i å vurdere troverdigheten og relevansen til kilden, og ikke nødvendigvis en kritikk av videre maktstrukturer og vedtatte sannheter. Men i denne oppgaven går jeg altså videre fra forståelsen av kritisk tenkning som kildekritikk, til å innebefatte også overnevnte aspekter.

Ettersom kritisk tenkning er en egen del av opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017), vil dette innebære at øving i dette er et mål i seg selv. Men evnen til å tenke kritisk er også en viktig forutsetning for å kunne delta i demokratiet på en kompetent og formålstjenlig måte, altså det å være en demokratisk medborger. Biesta (2011) skriver at demokratisk medborgerskap har fått økende oppmerksomhet de siste ti årene, basert på anerkjennelsen av hvor «skjørt» et demokrati kan være og viktigheten av opprettholde det (Sætra, 2021b). Som Hess (2009) påpeker, krever demokratiet en utforsking og åpenhet av kontroversielle temaer i form av diskusjoner, og at dette er sentralt i opprettholdelsen og styrken av demokratiet. Sætra (2021b, s. 345) sier det samme og skriver: «[t]he teaching of controversial issues is becoming an increasingly important topic in scholarly discourse, particularly in the context of teaching for democratic citizenship». Hvorfor akkurat kontroversielle temaer har blitt ansett som et viktig redskap for å utdanne demokratiske medborgere har sammenheng med diskusjonsformen, og at «[t]o many democratic theorists and practitioners, discussion is a proxy for democracy itself» (Hess, 2009, s. 15). Hun skriver videre at diskusjon i klasserommene er et sentralt verktøy for elever for å øke den politiske forståelsen, kunnskapen og deltakelsen (Hess, 2009, s. 28).

For både demokratiteori og kontroversielle temaer er ytringsfriheten et helt fundamentalt aspekt. Kanskje i enda større grad gjelder dette Mohammed-karikaturer, ettersom det faktisk stiller spørsmål rundt ytringsfrihetens grenser. Derfor går jeg nå videre til å se nærmere på dette temaet.

3.2 Ytringsfrihet

For å kontekstualisere den tematiske bruken av Mohammed-karikaturer, skal jeg i denne delen se på forskjellige sider ved ytringsfriheten. Jeg vil starte med å se på ytringsfrihetens begrunnelser, slik det er nedfelt i Grunnloven. Deretter undersøker jeg nærmere grensene for ytringsfrihet; med andre ord, hvor langt skal ytringsfriheten gå før man begrenser den? Her trekker jeg på to omfattende perspektiver eller argumenter: det liberale argumentet og skadeargumentet. Til slutt ser jeg på ytringsnormer som er foreslått for å tette gapet mellom disse to perspektivene.

3.2.1 Ytringsfrihetens begrunnelser

Hvordan man begrunner ytringsfriheten har store konsekvenser for hvordan man skal regulere den. I den norske Grunnloven nevnes tre begrunnelser for ytringsfriheten: «sannhetssøken, demokrati og individets frie meningsdannelse» (Grunnloven, 1814, §100). Disse tre begrunnelsene illustrerer en distinksjon mellom ytringsfrihet som en funksjon for samfunnet, og ytringsfrihet som en individuell rettighet i seg selv. Sannhetssøkenbegrunnelsen handler både om individets rett til å søke sannhet, men også samfunnets rett. Ved å tillatte et så stort mangfold av ytringer som mulig er tanken at de gale, eller dårlige ideene, skal nedkjempes av de bedre ideene. Dette begrunnes i både individets mulighet til selvutvikling av sin menneskelighet (Kierulf, 2021), men enda viktigere er det at samfunnet utvikler seg. Dette samspillet er dialektisk, i den forstand at enkeltindividenes akkumulerte kunnskap er det som konstituerer den kollektive kunnskapsbasen, som igjen har en påvirkning på enkeltindividet. Dette samspillet er gjenspeilet av filosofien John Stuart Mill, som påpekte at som enkeltindivider er vi feilbarlige, og den beste måten å bøte på dette er fri meningsbryting, og gi individet tilgang til mest mulig informasjon, slik at man sammen kan resonnerer seg bort fra feilene (Kierulf, 2021, s. 46; Mill, 1859, s. 52). Denne dynamikken gjenspeiler Habermas' deliberative teori ved at de mest rasjonelle, «beste» argumentene vinner over de dårligere argumentene.

Selv om sannhetssøkenbegrunnelsen har både et individuelt og samfunnsmessig aspekt, er det «individets frie meningsdannelse» som forankrer ytringsfriheten i individets iboende rettigheter som menneske. Med andre ord, i kraft av å være et menneske har du visse rettigheter som ikke kan krenkes, fordi du har en verdi i deg selv. Dette bygger på Kants tanker om at mennesket er et mål i seg selv, ikke et middel for noe annet. For at mennesket skal kunne utvikle seg på en

friest mulig måte, og slik forhåpentligvis bli myndige samfunnsborgere, «forutsetter [det] informasjons- og ytringsfrihet. Hvis du ikke vet hva som foregår rundt deg vil du ha problemer med å orientere deg og forstå deg selv i relasjon til det som ikke er deg selv, og med å danne deg egne tanker» (Kierulf, 2021, s. 43). Selv om meningsdannelsesbegrunnelsen legger andre forutsetninger til grunn for begrunnelsen av ytringsfriheten, er den i praksis veldig lik det individuelle aspektet ved sannhetssøkenbegrunnelsen, ved at i kraft av å være et mål i seg selv, har mennesket rett til fri utfoldelse, her i form av ytrings- og informasjonsfrihet.

Den siste begrunnelsen, demokratibegrunnelsen, gjenspeiles i Habermas' tanke om at makt ikke er legitim med mindre den er tuftet på folket, og for at den på legitim måte skal være tuftet på folket, må man ha både ytringsfrihet og informasjonsfrihet til å selv kunne bestemme hva man skal tro på, og følgelig, for demokratiets prosedurale funksjon, hvem man skal stemme på (Kierulf, 2021, s. 48). Denne begrunnelsen legger en mer *substansiell* definisjon til grunn for forståelsen av demokrati. Det vil si at demokratiet rommer mer enn bare valg for å velge hvem som skal representere folket, men også substansielle betingelser, slik som rettighetsvern, særlig for minoriteter. Slik sett fungerer ytringsfriheten som en forutsetning for demokratiet.

3.2.2 Ytringsfrihetens grenser

Det er flere syn på ytringsfrihetens grenser. Skal ytringsfriheten være en absolutt rettighet som ikke bør bli begrenset av noe, kanskje unntatt direkte oppfordringer til vold? Eller burde man se på ytringsfriheten med et mer pragmatisk blikk og veie visse interesser opp mot andre interesser i søken etter det som gagnar samfunnet mest? Forskjellige tenkere har kommet med flere versjoner av disse to grunnsynene, blant disse finner vi den engelske filosofen John Stuart Mill, som i boken *On Liberty* fra 1859 utbroderer om forholdet mellom individets frihet og statens inngripen i individets frihet. Han presenterer to forskjellige syn på ytringsfrihetens begrunnelse: det liberale argumentet og skadeargumentet. Jeg vil nå se nærmere på disse forskjellige perspektivene.

3.2.2.1 Det liberale argumentet

Det liberale argumentet for ytringsfrihet fastholder at det skal være så få tøyler på ytringsfriheten som mulig. Mill mente selv at bare når det er ytringer som kan føre til fysisk skade på andre at det skal legges lokk på ytringsfriheten, for som han skriver: «the only purpose for which power can be rightfully exercised over any member of a civilized community, against

his will, is to prevent harm to others» (Mill, 1859, s. 8). Dette kalte Mill *skadeprinsippet* og han mente at grensene for ytringsfriheten går der hvor man har overskredet dette prinsippet. For ordens skyld må ikke skadeprinsippet forveksles med *skadeargumentet*, som jeg skriver om i neste del.

Mill mente at ytringsrommet i samfunnet burde være så stort som mulig fordi det er til samfunnets beste med en så rik og mangfoldig «markeds plass av ideer» som mulig. Dette forklarte han med at individet, i møte med konkurrerende synspunkter, vil utvikle sitt eget synspunkt til det bedre (Mill, 1859, s. 30), og at siden samfunnet totalt sett er tjent med at alle får fri utfoldelse av seg selv gjennom å møte så mange og så forskjellige synspunkter som mulig, og dermed utvikle sine egne syn, vil samfunnet dra nytte av dette (Mill, 1859). Derfor mente Mill at det ikke var i statens mandat å pålegge restriksjoner på friheten til å ytre seg, og at en slik påleggelse ville spille i favør til det han kalte «the tyranny of the majority», hvor han skrev at:

«[i]f all mankind minus one, were of one opinion, and only one person were of the contrary opinion, mankind would be no more justified in silencing that one person, than he, if he had the power, would be justified in silencing all mankind» (Mill, 1859, s. 14).

Dette sitatet illustrerer Mills poeng om viktigheten av at alle slags ytringer kommer frem. Som han skriver: «the only way in which a human being can make some approach to knowing the whole of a subject, is by hearing (...) every variety of opinion» (Mill, 1859, s. 17). Det er med andre ord helt sentralt at alle sider og perspektiver av en sak kommer frem, for uten dette kan man aldri se det fulle bildet. I forbindelse med dette problematiserer han legitimiteten til personer eller institusjoner som prøver å kvele visse ytringer, og skriver at «all silencing of discussion is an assumption of infallibility» (Mill, 1859, s. 15), for ved å sensurere motstridende ytringer erkjenner du din egne intellektuelle ufeilbarlighet ved vissheten om at du har rett. Mills tankegang finner man gjenspeilet i Habermas' tanker om «kraften i de bedre argumenter» og det han kaller den *ideelle talesituasjonen*, som jeg har skrevet om i 3.1.1. Det første vilkåret i den ideelle talesituasjonen handler om at ingen som har noe relevant å si kan ekskluderes fra den offentlige samtalen, for da vil man kunne miste viktig innsikt, enten ved at ytringen har en verdi i seg selv, eller som en ytring som belyser andre ytringer som bedre eller mer gyldige.

Som Kierulf (2021) påpeker er ikke samfunnet særlig tjent med at alle går rundt og sier det de mener hele tiden med forklaringen at «jeg har jo ytringsfrihet». Det lever heller ikke særlig opp

mot idealene om sannhetssøken, demokrati og individets frie meningsdannelse. Selv om det liberale argumentet argumenterer mot juridisk inngripen, impliserer argumentet at man er i sin rett til å moralsk regulere ytringer man ikke er enig i, ettersom man selv står i frihet til å reagere og svare på andres ytringer. Denne logikken er gjenspeilet også av filosof Lars Svendsen, som støtter Mill i at bortsett fra ytringer som kan medføre fysisk skade på andre eller hindre andre i å utøve sin frihet, skal det ikke legges juridiske bånd på retten til å ytre seg. Han mener derimot at veien mot et bedre samfunn, med for eksempel kampen mot rasisme, er gjennom moralske reguleringer heller enn juridiske (Lysaker & Syse, 2016, s. 107; Svendsen, 2011). Svendsen påpeker at «[d]et skal være lov å være umoralsk, men det er selvfølgelig fortsatt umoralsk å være umoralsk» (Svendsen, 2011). Mill på sin side mente at uheldige ytringer, til tross for at de kunne såre eller diskriminere, til slutt var en bra ting, fordi det ville tvinge deg til å forbedre dine egne argumenter, og det ville belyse holdninger og meninger som uansett fantes (Mill, 1859). Et viktig forbehold når man snakker om Mill er tiden han levde og skrev under, som av naturlige årsaker er annerledes enn nåværende Norge.

3.2.2.2 Skadeargumentet

Mill og det liberale argumentet har ikke vært unntatt kritikk for sin ganske absolutte tone og mangel på nyanser i spørsmålet om ytringsfrihet (Bangstad, 2012; Waldron, 2012). Argumentet mot det liberale argumentet har sitt opphav fra Mills skadeprinsipp, som ble nevnt over, som sier at ytringer skal ikke begrenses med mindre det kan påføre direkte, fysisk ifølge Mills, skade på andre. Det er dette poenget andre har tolket annerledes enn Mill og hatt en mye videre forståelse av «skade», som blant annet også inkluderer skade på andre plan enn fysisk. Skadeargumentet tar en mer pragmatisk linje overfor ytringer som regnes som på kanten, og den vurderer skaden ytringen gjør opp mot det eventuelle tapet av å begrense ytringsfriheten, altså den vurderer «harms caused by hate speech and harms caused by restriction of free speech» (Lysaker & Syse, 2016, s. 108).

I norsk kontekst har Vetlesen og Bangstad (2011) tatt til orde for nettopp dette, og mener at det liberale argumentet er et godt eksempel på *det liberale dilemma*. Som samfunn ser vi på liberale verdier som absolutt, men dette synet gjør at vi blir illiberale i vår forståelse av liberalisme. De mener altså at vi er blitt illiberale i synet på ytringsfriheten, fordi vi setter ytringsfriheten så høyt. De påpeker at ifølge FNs menneskerettighetserklæring, den europeiske menneskerettighetsdomstolen og Konvensjonen for sivile og politiske rettigheter, blir ikke ytringsfriheten ansett som absolutt og ubegrenset, «men må balanseres i forhold til andre

grunnleggende menneskerettigheter, og at det er en rettighet som også medfører ansvar» (Bangstad & Vetlesen, 2011, s. 341). Det er straffeloven § 185 et godt eksempel på, hvor det er påpekt at hatefulle ytringer på bakgrunn av etnisitet eller kulturell bakgrunn, religion eller livssyn, legning, eller funksjon i samfunnet kan bli straffet. Norsk lov går altså videre enn bare straff for ytringer som kan føre til direkte skade på person, for som Kierulf (2021, s. 102) skriver: «[v]i begrenser ikke bare ytringer som kan gjøre skade på noens kropp, men også på deres psyke eller følelsesmessige integritet – og posisjon i samfunnet og ansikt utad».

Dette argumentet omfavner altså verdier som toleranse og respekt, potensielt i like høy grad som ytringsfriheten selv. I sin bok «The Harm in Hate Speech» argumenterer Jeremy Waldron for at retten til å ytre seg fritt må balanseres med retten til å bevare og få bevart sin verdighet som menneske, noe som for eksempel rasistiske ytringer utfordrer (Waldron, 2012, s. 106). Waldron er bekymret for den samfunnsmessige effekten hatytringer har på enkeltmennesket, ikke fordi individet får følelsene sine krenket, men fordi hatytringer utfordrer menneskeverdet til individet, og ved forlengelse, gruppen den er en del av. Et demokratisk samfunn vil ikke kunne fungere hverken sosialt eller politisk, «unless its members are respected in their character as equals, and accorded the authority associated with their vote and their basic rights» (Waldron, 2012, s. 108). Denne dynamikken og frarøvelsen av menneskeverdet, mener Waldon, legitimerer juridisk kontroll på ytringsfriheten. Det er likevel viktig å notere seg at han ikke tar til orde for å spare individer for krenkelse, for som han sier: «I do not believe that it should be the aim of these laws to prevent people from being offended» (Waldron, 2012, s. 106).

I motsetning til det liberale argumentet, blir ytringsfrihet i skadeargumentet sett på som en *positiv* frihet, altså friheten *til* å si noe. Dette medfører ifølge Bangstad og Vetlesen et ytringsansvar, fordi «[å] insistere på et absolutt skille mellom ord og handlinger er følgelig å fraskrive seg ethvert moralsk ansvar fra den virkeligheten som kan og blir skapt av hatefulle ytringer» (Vetlesen et al., 2011). Dette sitatet bygger på det som kalles *talehandlingsteorien*, som sier at tale, altså ytringer, forstås som handlinger i den offentlige sfære, og ikke bare som verbal kommunikasjon (Lysaker, 2018, s. 88). Vetlesen et al. (2011) påpeker at forskning har vist at før folkemord og massedrap i det 20. århundret har det foregått omfattende dehumanisering, og gjør da koblingen om at ytringer *er* handlinger. Av denne grunnen, påpeker de, legitimerer hatefulle ytringer en juridisk begrensnings på ytringsfriheten, med tanken om at samfunnet er mer tjent med å begrense slike ytringer enn å la dem leve fritt.

3.2.3 Ytringsnormer

I forbindelse med disse to grunnsynene, skildrer Lysaker og Syse (2016) en spenning mellom individet og samfunnet, og sosiale mot personlige verdier, og foreslår en rekke ytringsnormer for å bøte på denne spenningen. Med sosiale verdier mener de samfunnets metafysiske og normative infrastruktur, som blant annet innebærer hvordan samfunnet ble til, hvordan det er organisert og hvordan det bør organiseres videre (Lysaker & Syse, 2016, s. 112). Personlige verdier, på den andre siden, er unike til individet og de er «significant characteristics of that person's identity» (Lysaker & Syse, 2016, s. 112). Som et resultat av dette fungerer personlige verdier som en motivator for handling og samhandling, og som basis for hvordan personen både danner og uttrykker meningene sine (Lysaker & Syse, 2016, s. 112). Selv om det er et dialektisk samspill mellom disse to, i at personlige verdier vil bli påvirket av sosiale verdier, og at sosiale verdier er utgjort av de personlige verdiene til medlemmene som de sosiale verdiene «rår over», vil det likevel ofte oppstå spenninger mellom disse. Med et sett felles normer for hvordan man ytrer seg mener de at man kan bøte på denne spenningen. Det de foreslår er (min oversettelse): i) verdighet, altså at man bruker et verdig språk og anerkjenner hverandres etiske status, ii) berettigelse, som innebærer at man tenker over motivasjonen bak ytringen eller handlingen, iii) sannhet, at man i samtale streber etter noe som ligner sannhet¹, iv) dømmekraft, som handler om vurderingen av rekkevidden på ytringen. Dette har blitt særlig aktuelt i en globalisert verden, og man kan peke på trykkingen av Mohammed-karikaturer, først i Jyllandsposten, og senere i Norge av forskjellige aviser, som fikk store ringvirkninger langt unna Danmark og Norge, som et godt eksempel på det. Lysaker og Syse tar ikke her til orde for selv-sensur, men at man må vurdere ytringen og den rekkevidden den kan ha, og sist: v) empati, som handler om det å ha medfølelse med hverandre. Empati bør ikke medføre at mennesker blir unnlatt kritikk, men at det heller bør fungere som en etisk brems for å stoppe hatefulle eller diskriminerende ytringer.

3.3 Sammendrag av teoretiske perspektiver

Jeg har nå presentert det teoretiske rammeverket jeg bruker for å diskutere dataene mine. Særlig fremtredende er temaet ytringsfrihet for å forstå samfunnsfagslæreres bruk av Mohammed-karikaturer i undervisningen. Også kontroversielle temaer i undervisningen er sentralt for dette og disse to temaene kan trekkes enda videre til demokratiteori. Derfor har jeg i dette kapitlet redegjort for disse temaene for å skape et analytisk rammeverk jeg ser på dataene mine gjennom.

¹ Med sannhet menes ikke en snever definisjon som noe som er objektivt sant eller kan falsifiseres, men at man søker å finne ut mest mulig av en ting gjennom uenighet og avdekking av «feil» eller falskheter.

4 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for valg, og betraktninger, jeg har tatt i forbindelse med metodologiske spørsmål. Jeg starter med å redegjøre for forskningsdesign og valg av metode, før jeg går videre og forklarer både rekrutteringsprosessen, og det resulterende utvalget jeg endte opp med. Deretter skriver jeg om intervjuprosessen og den påfølgende analyseprosessen, før jeg avslutter med noen metodiske refleksjoner som omhandler normer for kvalitet ved forskning og etiske betraktninger.

4.1 Design og metode

Jeg bestemte meg tidlig våren 2021 at jeg ønsket å skrive om samfunnsfagslærers bruk av Mohammed-karikaturer i undervisningen. Det spørsmålet som da fulgte var hvordan jeg skulle se på akkurat dette; ønsket jeg å få inn mange svar slik at jeg forhåpentligvis kunne si noe representativt om lærerstandens syn på dette temaet, altså en kvantitativ tilnærming, eller ville jeg gå dypere til verks og høre mer om personlige erfaringer og tanker som et utvalg lærere hadde, via en kvalitativ tilnærming. Som Silverman (2011, s. 45) peker på, så finnes det ingen «rett» metode innen forskning. Alle metoder har fordeler og ulemper ved seg (Patton, 2014, s. 256), og til slutt handler metodevalget om hvilke data man ønsker å samle. Etersom jeg selv var mest nysgjerrig på logikken og tankene bak det å benytte seg av Mohammed-karikaturer i undervisningen var det hensiktsmessig å ta en kvalitativ tilnærming til temaet, hvor metoden ble dybdeintervjuer. Formålet med både min studie og kvalitative forskningsintervjuer generelt er å «forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 42). Jeg er altså interessert i informantenes egne perspektiver fra lærervirkets dagligliv på et tema som viser seg å være kontroversielt, som i tillegg er lite utforsket fra før i samfunnsfagsdidaktikken. I så måte vil den kvalitative tilnærmingen hjelpe meg med å «utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15).

4.2 Utvalg og rekrutteringsprosessen

Som Dalen (2011, s. 45) skriver, så er valg av «informanter et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Hvem skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier skal de velges ut?» Da jeg startet rekrutteringsprosessen høsten 2021, hadde jeg ett hovedmål: jeg ville

se på forskjellige syn på bruken av Mohammed-karikaturer i undervisningen, altså, jeg ville finne informanter som hadde benyttet seg av det, og informanter som ikke hadde benyttet seg av det, og høre deres tanker. Denne inndelingen anså jeg som fordelaktig, ettersom det ikke finnes en mellomkategori mellom det å ha eksplisitt vist karikaturer og ikke ha vist karikaturer fra lærerens side. Dette gjorde rekrutteringen enklere, for da kunne jeg spørre informantene på e-post på forhånd innenfor hvilken kategori de befant seg, og dermed styre utvalget til det jeg ønsker, som var like mange på begge kategoriene.

For at jeg skulle få relevante data måtte jeg likevel ha noen kriterier for hvem jeg intervjuet. I tillegg til å undervise eller ha undervist i et samfunnsfag, anså jeg det som hensiktsmessig å rekruttere lærere som jobber på videregående skole. Videre ønsket jeg lærere som hadde undervisningserfaring. Utover disse kriteriene var jeg egentlig veldig åpen med hvem jeg ville ha som informanter, og aspekter som alder, kjønn eller geografisk plassering ble underordnet.

Gleiss og Sæther (2021, s. 40) skriver om tre forskjellige rekrutteringsstrategier: direkte kontakt, portvakt og snøballmetoden. Min tilnærming kan sies å være en blanding av disse. Jeg startet rekrutteringsprosessen med å ta direkte kontakt med en bekjent som jobbet på en videregående skole, som jeg visste hadde både undervisningserfaring, samt riktig fag for min oppgave. Han sa seg villig til å bli intervjuet og var dermed min første informant. Gjennom ham kom jeg i kontakt med fire andre samfunnsfaglærere på videregående skoler, hvorav tre sa ja til å være med i prosjektet. Hvordan rekrutteringen utspilte seg kan kategoriseres som snøballmetoden, ettersom «ballen» begynte å rulle og ble større etter det første intervjuet. Resten av informantene skaffet jeg gjennom direkte kontakt via e-post. Jeg opplevde at e-poster til avdelingsledere og rektorer fungerte dårlig, men direkte e-poster til aktuelle lærere som regel fikk et svar, enten positivt eller negativt. Jeg endte da opp på seks informanter totalt. Selv om jeg ønsket like mange lærere i begge kategoriene, endte jeg opp med at fire av dem på et eller annet tidspunkt har benyttet seg av Mohammed-karikaturer i undervisningen, og to av dem ikke hadde gjort det. Firebaugh (2008, s. 23) påpeker at et for lite utvalg i forskningsprosjektet kan bidra til «lack of analytic power». Dette stiller jeg meg kritisk til, for man vil ved kvalitative intervjuer uansett aldri øke de respektive dataenes kvalitet ved å ha flere informanter, ei heller vil man kunne generalisere funnene på tvers av kategorier. Dette var min tanke da jeg bestemte meg for hvor mange informanter jeg skulle sikte meg inn på.

Jeg vil nå gi en liten presentasjon av de seks informantene. Jeg har pseudonymisert samtlige.

Per har jobbet som lærer på videregående skole i mellom fem og ti år og har undervist i flere av samfunnsfagene, samt noen språkfag.

Pål har jobbet som lærer på videregående mellom ti og femten år og underviser for øyeblikket ikke i samfunnsfag, men liknende fag. Han har tidligere undervist flere år i samfunnsfag.

Espen har rundt fem års erfaring som lærer. Han underviser i flere av samfunnsfagene, samt noen andre fag.

Embla har jobbet som lærer i 5-10 år. Hun underviser i samfunnsfagene, samt noen språkfag, og har mye erfaring fra undervisning av elever med kort botid i Norge.

Frøya har jobbet som lærer mellom ti og femten år og har i likhet med Embla jobbet mye med elever som har kort botid i Norge. Hun underviser i samfunnsfag, samt språkfag.

Siv har jobbet som lærer mellom fem og 10 år og underviser i samfunnsfag og språkfag.

4.3 Innsamling av data

Når jeg nå har redegjort for informantene mine, vil jeg nå beskrive intervjusituasjonen og diskutere de metodiske valgene jeg tok før og under intervjuene. Ved fem av seks intervjuer tok jeg turen til de respektive lærernes skoler og intervjuet dem der. Dette handlet utelukkende om å gjøre intervjusituasjonen så enkel som mulig for lærerne. Den andre av de seks informantene, Pål, intervjuet jeg på Blindern etter hans eget ønske.

Hvilken type intervju type man bruker avhenger av hvilke data man har lyst å få inn og formålet med datainnsamlingen (Brinkmann & Kvale, 2015; Dalen, 2011; Gleiss & Sæther, 2021). For eksempel er strukturerte intervjuer velegnet for å sammenlikne data på tvers av informanter, og for å redusere påvirkningen intervjueren har (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79). Ustrukturerte intervjuer, på sin side, går i den retningen informanten tar den, noe som gjør den potensielt lite egnet når man ser på ett bestemt tema. Av den grunn valgte jeg en mellomting, og bestemte meg tidlig for å benytte meg av semistrukturerte intervjuer, som er en mellomting mellom de foregående. Min oppgave ser på hva et utvalg lærere forteller om bruken av Mohammed-karikaturer i undervisningen, og dette temaet berører en rekke andre temaer, avhengig av hvordan man angriper det. Derfor kombinerte jeg noen fastsatte spørsmål, for å få en kontinuitet i informasjonen, med oppfølgingsspørsmål, dersom noe av det informantene sier skulle være interessant, for som Gleiss og Sæther (2021, s. 80) sier: «[k]ombinasjonen av struktur og åpenhet gir intervjuet en retning, samtidig som man har mulighet til å forfølge uventede opplysninger».

Ettersom jeg valgte semistrukturert intervju var det nødvendig å utarbeide en intervjuguide på forhånd. Intervjuguiden fulgte det såkalte «traktprinsippet» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 162; Dalen, 2011, s. 26), hvor jeg startet overordnet med generelle spørsmål om informantens bakgrunn og skolen han eller hun jobbet på, tanker rundt ytringsfrihet i et videre perspektiv og kontroversielle temaer i klasserommet, for å «varme opp» informanten, før jeg etter hvert snevret meg inn på selve temaet. Denne intervjuguiden piloterte jeg med en medstudent en ukes tid før første intervju. Jeg opplevde piloteringen som svært nyttig, og jeg fant ut at jeg måtte endre mye: formuleringer og rekkefølge, i tillegg til å legge til og fjerne flere spørsmål.

Jeg tok opptak av intervjuene ved hjelp av UiOs diktafon-app, som lagrer opptakene automatisk og kryptert i UiOs nettskjema, og som tilfredsstillter personvernkravene til NSD. Lydopptakene ble slettet straks etter de ble transkribert.

Under intervjuene fokuserte jeg på å lytte og stille oppfølgings- og oppklaringsspørsmål underveis. Jeg prøvde å ta så lite notater som mulig underveis, for som Brinkmann og Kvale (2015, s. 206) skriver, kan notattaking være forstyrrende både for intervjueren og den som blir intervjuet, og samtalens naturlige flyt kan bli forstyrret. Dette opplevde jeg også selv de få gangene jeg noterte meg ned ting underveis.

Jeg beholdt intervjuguiden som den var gjennom alle intervjuene, men stilte flere oppfølgingsspørsmål til det informantene sa etter hvert som jeg ble komfortabel med intervjusituasjonen, og jeg visste mer hvilke data som var interessante og som jeg ville ha. Et eksempel på dette var da jeg intervjuet Siv og hun begrunnet hvorfor hun ikke hadde benyttet seg av karikaturene i undervisningen. Da brukte jeg et utsagn som gikk imot det hun fortalte, for å få høre hva hun tenkte om dette. Dette med å bli mer trygg i intervjurollen, og bli en bedre intervjuer, er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 95) vanlig, og noe jeg i stor grad opplevde.

Etter råd fra både medstudenter og veileder, satte jeg meg ned etter hvert intervju og noterte tanker og betraktninger jeg gjorde meg underveis og etter intervjuet. Det å notere seg umiddelbare tanker etter intervjuet kan være en «verdifulle kontekst for senere analyse av utskriftene» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 161), noe jeg dro nytte av da jeg startet analysen av dataene flere måneder etter første intervju.

4.4 Analyseprosessen

Jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg gikk frem for å analysere datamaterialet til oppgaven. Jeg utdyper her om transkriberingen av intervjuene, og medfølgende koding og kategorisering.

4.4.1 Transkribering

Transkribering er den vanligste måten å forberede analysen (Gleiss & Sæther, 2021), men vil aldri være en presis gjengivelse av informantenes ytringer. Dette kommer av at transkripsjonen er en konstruksjon utført av den som transkriberer, som må ta valg om for eksempel hvordan man skal representere språket i samtalen. Under de innledende transkripsjonene valgte jeg å inkludere fyllord eller interjeksjoner, slik som «liksom», «på en måte», «da» og «eeh», samt gjentakelse (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 113-114). Hvis informantene brukte lang tid på å tenke kunne jeg skrive i klammetegn «pause». Dette valgte jeg å ta med i transkriberingen, i det tilfelle at det skulle tilføre noe ekstra til analysen, slik det muligens ville gjort i et hermeneutisk tolkningsarbeid. I renskrivingen av transkripsjonen, valgte jeg å fjerne flere av fyllordene, særlig «eeh», men beholdt de hvor det var utpregende tenkepauser som varte relativt lenge. Denne renskrivingen gjorde jeg for å sette informantene i et bedre lys, ettersom direkte tale-til-tekst transkripsjon ofte fremstår usammenhengende og kan gi inntrykket av lavere intellektuelt nivå (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 213).

Intervjuene varte i snitt mellom 45 og 50 minutter, og ga til sammen rundt 60 sider transkribering og i overkant av 35 000 ord.

4.4.2 Koding og kategorisering

Etter å ha transkribert de seks intervjuene, satte jeg i gang med første gjennomlesing for å danne meg et generelt og helhetlig bilde av datamaterialet, ettersom dette var første gang jeg satte meg inn i alle intervjuene på samme tid. Jeg noterte meg trender jeg så i datamaterialet og generelt løse tanker om det jeg trodde var nyttig videre til analysen. Deretter startet jeg arbeidet med å kode intervjuene. Ved dette arbeidet benyttet jeg meg av programmet NVivo til PC, da jeg anså dette for å være mer oversiktlig enn å skrive ut intervjuene ettersom jeg hadde over 35 000 transkriberte ord. Dette får støtte i Saldana (2016), som skriver om valget om å kode manuelt eller digitalt «will be dependent on the size of the project, the funds and time available» (Saldana, 2016). Med tanke på størrelsen, valgte jeg altså å kode med hjelp av NVivo.

Jeg hadde lest litt teori på forhånd som jeg gjenkjente underveis i intervjuene, så jeg gikk inn i analysearbeidet med noen forhåndsdefinerte koder. For eksempel hadde jeg tidligere lest *On Liberty* av John Stuart Mill, og var derfor klar over de to hovedperspektivene ved ytringsfriheten, som jeg da benyttet meg av som koder i første kodeprosess, hvor jeg plasserte utsagn i den ene eller andre kategorien. Dette kalles deduktiv eller tematisk koding (Gleiss &

Sæther, 2021). Bortsett fra dette eksempelet gikk jeg inn i kodingen med mål om å finne egendefinerte koder i materialet, altså en mer empirinær, eller induktiv, tilnærming til kodeprosessen. Den første kodingen kan derfor kalles abduktiv, ved at jeg kombinerte forhåndsdefinerte koder med egne, empirinære koder (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174), men med en klar overvekt av det induktive.

Etter endt førstekoding, satt jeg igjen med 45 forskjellige koder, både empirinære og tematiske. Disse gikk ofte inn og over i hverandre, så ved andre runde slo jeg enten sammen, eller fjernet overflødige koder. Et eksempel på tre koder jeg slo sammen til én var «sannhetssøken», «individets frie meningsdannelse» og «demokratibegrunnelsen», som ble til «begrunnelser for ytringsfriheten». Et eksempel på tekstutdrag som jeg kodet til «individets frie meningsdanning» var utsagnet «akkurat slik vi som individer også kan forbedre oss gjennom å lytte og lære av bedre argumenter». Etter hvert som jeg leste mer teori, ble også noen av de empirinære kodene mer tematiske. Ved første koderunde lagde jeg den empirinære koden «ytringsfrihetens funksjon». Med mer arbeid forgreinet denne koden seg til å inneholde tematiske koder som «trykkokerteorien», «systemkritikk» og «deliberativ samtale». Uten å gå etter et gitt antall eller følge en bestemt oppskrift, ga jeg meg med dette arbeidet da jeg følte jeg hadde et oversiktlig antall koder, som jeg følte var tilgjengelig da jeg skulle sette i gang med diskusjonen. Det endte med rundt femten primærkoder, eller kategorier, hvor de fleste hadde flere underkoder under seg. På bakgrunn av oppgavens formål, som spesifikt handler om bruken av Mohammed-karikaturer, så jeg meg nødt til å utelukke flere av kodene, fordi jeg anså dem som mindre relevante for oppgavens problemstilling. Et eksempel på dette er «akademisk ytringsfrihet».

4.5 Forskerrollen

Som jeg har skrevet over, opplevde jeg å bli tryggere i forskerrollen etter hvert som jeg fikk intervjuet. Dette er et moment som er med å øke validiteten til slutningene jeg kan trekke basert på dataene, særlig de senere intervjuene, hvor jeg hadde erfaringer og visste mer hvilke data jeg så etter. Begrepet *intersubjektivitet* er relevant her, og handler om samspillet mellom informant og intervjuer (Brinkmann & Kvale, 2015; Dalen, 2011). Dalen (2011, s. 95) skriver at «de uttalelsene som kommer frem [i intervjuet], bør være så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig. Forskerens fortolkninger av disse uttalelsene vil være preget av forholdet mellom forsker og informant». For min egen del opplevde jeg at kvaliteten på intervjuene ble kraftig forbedret etter hvert, og jeg ble flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål for å avklare tvetydigheter eller for å grave mer på noe interessant informanten sa. I så måte kan man si at

troverdigheten er større på de senere intervjuene enn de første, ettersom jeg på de første intervjuene både visste mindre hvilke svar jeg så etter, samt at jeg var vesentlig mer nervøs.

Det er ofte snakk om et asymmetrisk forhold mellom intervjuer og informant (Dalen, 2011). Ved selve intervjuene var ikke dette noe jeg opplevde som problematisk, ettersom jeg intervjuet informantene på skolene deres, samt at jeg i samtlige intervjuer var både yngre og mindre utdannet enn informantene. Likevel har jeg som intervjuer makt i form av fremstilling av informantene. Derfor valgte jeg for eksempel, som jeg har nevnt i 3.4.2 under transkripsjon, å renskrive det informantene sa, ettersom ren transkribering fra tale til tekst kan sette intervjuobjektet i et dårlig lys.

4.6 Kvalitetsnormer

For å sikre denne oppgavens validitet og reliabilitet, har jeg tatt noen grep for å sørge for dette. Brinkmann og Kvale (2015, s. 273) nevner begrepet «refleksiv objektivitet», eller objektivitet om subjektivitet, som et mål å strebe etter for å øke validiteten til forskningen. Derfor har jeg redegjort for min personlige motivasjon for å skrive om Mohammed-karikaturer i klasserommet. Ved å gi leseren et innblikk i mine tanker og forforståelser, er det enklere å stille seg kritisk til, og vurdere den påvirkningen mine forforståelser har, for min forskning (Dalen, 2011, s. 94). Videre har jeg forsøkt å begrunne valgene jeg har tatt i forbindelse med utformingen av forskningsdesignet, samt valgene jeg har tatt underveis i prosessen. Denne refleksiviteten i forskningsarbeidet «bidrar til å styrke kvaliteten på forskningsarbeidet fordi valgene framstår som begrunnede og blir lettere å vurdere for leseren» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49).

Et sentralt moment ved det å sikre validitet handler om å gjengi det informantene sier korrekt. Det er flere måter å gjøre dette på. Det å ta opptak av intervjuet, slik at man kan høre på intervjuet i etterkant og ta notater, pause opptaket, gjenspille, og mer, er uvurderlig i det henseende. I tillegg hadde jeg fokus på å oppklare uklarheter ved det informantene sa underveis som intervjuet gikk. Dette er en form for «member checking», hvor jeg involverte informantene i spørsmålet om jeg hadde tolket eller forstått dem rett. Dette brukte jeg flittig underveis i intervjuene, så jeg opplevde ikke at jeg var usikker på hva de mente i etterkant da jeg transkriberte.

Brinkmann og Kvale (2015, s. 201) skriver om hvordan spørsmål stilles vil påvirke svarene man får. Med mål om mest mulig etterrettelighet, for å øke troverdigheten til forskningen, har

jeg lagt ved intervjuguiden jeg benyttet meg av (vedlegg 1). Jeg referer i tillegg til mine egne spørsmål underveis i analysedelen, for å vise at svarene og sitatene jeg har fått inn ikke tas ut av kontekst.

I kvalitativ forskning omhandler begrepet *reliabilitet* ofte to ting: «1) hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på? og 2) kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere?» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Jeg har forsøkt å være refleksiv og åpen om forskjellige faktorer som kan påvirke svarene jeg har fått under innsamlingen. Forskningsresultatene, derimot, er ikke reproduserbare, både med tanke på metodevalget, at jeg utfører dybdeintervjuer av noen få informanter, samt at disse informantene er anonymisert, og følgelig ikke kan identifiseres.

4.7 Forskningsetiske betraktninger

Jeg er av den oppfatningen at det etiske i et forskningsprosjekt og forskningsprosjektet i seg selv ikke er to separate, men sammenkoblede deler; men heller én og samme ting. Med andre ord, alt man gjør i et forskningsprosjekt blir omkranset av etiske overveielser. Jeg vil nå redegjøre for noen etiske betraktninger rundt denne studien.

Før man kan sette i gang med forskningsprosjekt som behandler personvernsopplysninger, må søknad sendes inn til NSD. Denne søknaden ble raskt godkjent og ligger ved som vedlegg. Søknaden til NSD handler om å sikre personvernet til deltakerne i studien. For å sikre dette ble alle deltakerne sendt en informasjonsskriv om studien på forhånd, hvor det ble opplyst om hva prosjektet går ut på og hvilke rettigheter de har. Dette samme informasjonsskrivet ble presentert for dem før intervjuet startet, og samtlige deltakere signerte to versjoner, én til meg og én til seg selv. Med dette opplyste jeg at de når som helst kunne trekke deltakelsen sin uten begrunnelse, og lydopptak og eventuell transkripsjon ville bli slettet omgående. Ettersom lydopptakene ble slettet etter transkriberingen, er alle deltakerne helt anonyme og samtlige har fått pseudonymer.

Forskningsetikk handler ikke bare om deltakerne som er med, men også innsamling og fremstilling av dataene. Ved analyse av kvalitative data fortolker man en virkelighet som allerede er blitt fortolket av informantene, og skulle disse fortolkningene være forskjellige, kan det føles ut som et overtramp fra deltakernes perspektiv (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186). Derfor er det viktig at man er seg bevisst hvordan man ordlegger seg og fremstiller informantene. Jeg

har forsøkt å behandle alle informantene og alt det informantene har sagt på en nøytral og objektiv måte, og fremstilt alle på en balansert måte.

5 Analyse og diskusjon

Jeg vil i denne delen av oppgaven ta fatt på analysen av datamaterialet mitt, og diskutere dette opp mot det teoretiske rammeverket jeg presenterte i kapittel 3, samt den tidligere forskningen jeg presentert i kapittel 2. Problemstillingen til denne oppgaven er følgende:

Hva forteller et utvalg lærere om bruken av Mohammed-karikaturer i samfunnsfagsundervisningen?

Gjennom bearbeidelsen av dataene fant jeg at når lærerne snakker om dette temaet, kommer de inn på temaer som for eksempel ytringsfrihet, og mange forskjellige sider av den, demokratiteori, og kontroversielle temaer i klasserommet. Av den grunn vil disse temaene være viktig i analysen, ikke bare som viktige temaer i seg selv, men som en innramming av hovedtemaet, som nettopp handler om Mohammed-karikaturer.

Jeg har valgt å strukturere kapittelet i tre deler: 1) begrunnelse for å bruke eller ikke bruke Mohammed-karikaturer i undervisningen, 2) hva informantene forteller om deres syn på ytringsfriheten, og 3) praktiske forhold for bruken av karikaturer og reaksjoner på det. Innenfor den første delen ser jeg også på hvorvidt man egentlig trenger å benytte seg av karikaturene for å undervise om dem. I andre del ser jeg på hva de forskjellige informantene forteller om hvordan de anser ytringsfriheten. Dette gjør jeg for å kontekstualisere informantenes svar rundt bruken av karikaturene. I tredje del ser jeg på hvilke forhold som må ligge til grunn for å benytte seg av Mohammed-karikaturer, samt hvilke reaksjoner de forskjellige informantene har opplevd tidligere.

5.1 Begrunnelse for å bruke eller ikke bruke Mohammed-karikaturer i klasserommet

Informantene forteller om flere forskjellige grunner til at de har valgt å benytte seg eller ikke benytte seg av Mohammed-karikaturer i undervisningen. Det som går igjen er at karikaturene blir brukt som en slags artefakt for å nå et videre mål, for eksempel for å trene på diskusjon eller for å stimulere til kritisk tenkning. Den mest fremtredende trenden handler om bruken av Mohammed-karikaturer for å snakke om ytringsfriheten, og særlig hvor grensene for den går. Argumentene til de lærerne som ikke har benyttet seg av det baserer seg i stor grad på toleranse og respekt, og hvordan karikaturene medbringer mer støy enn læring. Som jeg påpekte i forrige kapittel, består utvalget mitt av fire som bruker eller har brukt Mohammed-karikaturer i

undervisningen, og to som ikke har gjort det. Pål, Espen, Embla og Frøya har alle tatt i bruk karikaturer, mens Per og Siv har ikke gjort det.

5.1.1 Begrunnelser for bruken av Mohammed-karikaturer

Som nevnt, så forteller flere informanter at begrunnelsen for at de benytter seg eller har benyttet seg av karikaturer i undervisningen, handler om å diskutere ytringsfriheten og hvor grensene for den går. Jeg stilte samtlige informanter spørsmålet: «*[h]va har vært tankene bak det å bruke eller ikke bruke slike karikaturer i undervisningen?*». Embla er den informanten som er mest eksplisitt på dette og forteller at hun har brukt det både i historieundervisningen, men også i samfunnsfag. Hun sier:

Embla: *Og når jeg brukte det i samfunnsfag i forbindelse med ytringsfrihet, var det i forbindelse med at vi hadde diskutert hvor grensene for ytringsfriheten går, og da hadde de fått disse her hatmeldingene de skulle forholde seg til, og så viste jeg den karikaturen med Mohammed med bombe i turbanen.*

Embla gjør altså en direkte kobling fra Mohammed-karikaturer til diskusjon om hvor grensene for ytringsfrihet går. Hatmeldingene Embla referer til er hentet fra reelle dommer i Norge, slik som dommen av lederen i SIAN, Lars Thorsen, som i 2019 ble dømt for brudd på Straffeloven § 185 i forbindelse med nedsettende ytringer om muslimer. Hun har altså trukket frem Mohammed-karikaturene sammen med en rekke dommer, og med hennes ord: «*vi diskuterer om det er innafor eller utafor, og så får de da svar på hvordan det norske rettssystemet har vurdert det, om de har vurdert det som straffbart eller ikke*». Ut fra det hun forteller, har Embla altså sett på karikaturene og de tidligere dommene fra et juridisk perspektiv i undervisningen. Noe flere informanter tar opp handler om det en annen informant, Frøya, kaller «*moralsk mot juridisk ytringsfrihet*», altså selv om noe er lov å si, så er det et annet spørsmål om det er greit å si. Pål, på samme spørsmål som Embla fikk, ga et svar som er inne på dette med hva som er greit og ikke:

Pål: *Jeg har brukt det en rekke ganger. (...) det igjen handler om å forstå utfordringer, eller altså, fordeler og ulemper, eller styrker og svakheter ved demokratiet, og hva det bygger på, (...) ja, for eksempel trekker vi frem nettopp den [karikaturene], det som kan være et problem da i et demokrati, nemlig at toleransen går på bekostning av ytringsfrihet da, altså vern og beskyttelse av noen gruppers ønsker da, går på bekostning av ytringsfriheten. Så vi har sett det som to viktige verdier som kommer i konflikt.*

Pål har altså benyttet seg av karikaturene for å belyse det han ser på som en svakhet ved demokratiet, med at en verdi som toleranse går på bekostning av ytringsfriheten. Frøya er inne på noe av det samme når hun sier:

Frøya: *Ytringsfriheten handler jo i ytterste konsekvens om å krenke eller å såre da, og så klare å skille hva som er, eh, altså at du kan være uenig at det er lurt, og bra, å tegne disse tegningene, men likevel verne om rettigheten til å gjøre det. Og det er ikke så mange andre eksempler som er så tydelig, og så enkel å vise til i klasserommet på en måte.*

Selv om Pål og Frøya bruker forskjellige ord, er de her inne på samme tematikk, som handler om at selv om ytringsfriheten kan krenke eller såre, så er det viktig at man bevarer den i utstrakt grad, og at det er dette de har prøvd å belyse gjennom bruken av det i klasserommet.

Det er altså tilsynelatende en utstrakt enighet om at det er helt sentralt at ytringsfriheten får et vidt spillerom, hvor Embla, Pål og Frøya alle trekker frem at Mohammed-karikaturene er et bra bilde på dette. Når man snakker om nettopp grensene for ytringsfriheten, er det på begrepet *skade* man ofte trekker linjene for hva som er greit og ikke (Lysaker & Syse, 2016). Men hvor linjene trekkes kommer an på forståelsen av *skade*. Dette problemet skisserer Mill i boken *On Liberty* (Mill, 1859). Selv mente Mill at bare ytringer som kan påføre direkte, fysisk skade skal begrenses av loven. Spørsmålet i denne sammenhengen blir da hvorvidt fornærmelse mot religion utgjør en skade eller om dette fortsatt er innenfor de moralske (og juridiske) rammene av det liberale argumentet. Det Pål og Frøya nevner om ytringsfrihet og toleranse gjenspeiler denne grensen, for selv om ytringen det er snakk om, som er karikaturene, kan krenke eller såre, skal man beskytte retten til å fremsette den, for eksempel med begrunnelse i demokratiet, som Pål er inne på.

Pål er sitert ovenfor til å nevne at en svakhet ved demokratiet kan være hvordan en verdi som toleranse går på bekostning av ytringsfriheten. Det Pål forteller videre om sin målsetting med å benytte seg av Mohammed-karikaturer i undervisningen, handler i stor grad om å nå et videre demokratisk mål. Særlig kan det han sier kobles til aspekter ved det deliberative demokratiet, nemlig det å hengi seg til rasjonaliteten og det beste argumentet. Pål forteller at han prøver å bruke karikaturene når han underviser om ytringsfrihet, og da jeg spør han om hva han ønsker at elevene skal få ut av en periode eller undervisningstime med fokus på ytringsfrihet, gir han et langt svar:

Pål: *At det er greit å ta feil, at det er greit å bli motsagt, at det er fint at vi som mennesker alle er feilbarlige, og at vi er avhengig som mennesker å anerkjenne vår feilbarlighet og vokse som mennesker. (...) ...gjennom åpen debatt kan vi belyse og forbedre poengene, akkurat slik vi som individer også kan forbedre oss gjennom å lytte og lære av bedre argumenter, (...) ...så jeg håper virkelig at elevene, gjennom å jobbe med demokrati og ytringsfrihet både ser at ytringsfrihet er en så fundamental del av vårt demokrati; det handler ikke om valg, fordi valg blir underordnet hvis man ikke kan diskutere fritt, og ha en debatt... altså det deliberative demokratiet mister jo sitt premiss hvis man bare kan stemme, det er ikke vits å stemme hvis man ikke vet hva man skal ha kunnskap om, så meningsbrytning er ekstremt viktig, og vi gir jo store deler av samfunnet egentlig lov til å ikke forbedre seg hvis vi ikke tør å ta de debattene (...). Og at vi i en viss grad skal tolerere meninger som er upopulære, og håper at elever gjennom arbeid med ytringsfrihet, liksom sitter igjen med noen grad av forståelse for både hvor viktig ytringsfriheten er for demokrati, men også på en menneskelig plan hvor viktig det er å kunne erkjenne å ta feil, for å vokse som menneske.*

Pål tar her opp en rekke forskjellige punkter, men mye av det han sier handler om det aspekter ved det deliberative demokratiet, noe han også eksplisitt nevner når han sier at uten fri meningsbrytning mister det deliberative demokratiet sitt premiss. Uten at Pål gjør en direkte kobling mellom Mohammed-karikaturer og sitatet ovenfor, forteller han at dette er målsettingen med ytringsfrihetsundervisningen, som Mohammed-karikaturer ofte er en del av. Han peker her både på et individualistisk og et samfunnsmessig perspektiv. Det første handler om hvordan han ønsker at elevene skal lære seg til at det er greit å bli motsagt, og at for å vokse som mennesker innebærer dette anerkjennelsen at man er feilbarlig og at andre ofte kan mer enn en selv, som også Mill (1859) la til grunn som et argument for en så fri ytringsfrihet som mulig. Som Mill også påpeker, som Pål impliserer, så er samfunnet aggregert av enkeltindividene det består av, og slik sett vil man forbedre samfunnet ved å forbedre enkeltindividet. Pål sin forståelse av forbedring av enkeltindividet virker som å handle om å utvikle eller trene en slags intellektuell ydmykhet, hvor man anerkjenner ens feilbarlighet, og dermed hengir seg til det bedre argumentet i en meningsbrytning, og på den måten oppfylle det deliberative demokratiets iboende premiss. Det Pål sier kan sammenfattes som at målet er å trene opp en slags demokratisk disposisjon. Dette er i tråd med hva Hess (2009) skriver om mulighetene diskusjon av kontroversielle temaer har på utviklingen av demokratiske ferdigheter, slik som evnen fremsette og vurdere påstander, og tolerere andres synspunkter, som igjen, er helt sentralt for et

sunt demokrati. Særlig kan det tenkes at det er viktig i dagens samfunn, som Pål selv gir uttrykk for at er polarisert.

Espen, på sin side, gir ikke uttrykk for at han benytter seg av det for noen annen grunn enn å diskutere dagsaktuelle hendelser. Han sier han brukte det i etterkant av Paty-hendelsen for å snakke om nettopp det og hva som egentlig er greia med karikaturene. Han sier:

Espen: *[h]vis det passer inn. Jeg føler det må passe inn, det er mulig jeg er for opphengt i det som skjer. Jeg kan jo pensum og strukturen i faget, altså didaktisk. Hvis jeg finner det sånn at det passer inn, så tar jeg det opp. Men så er det at alle klassene er forskjellige, så det er ikke alle klassene jeg gidder å ta det opp med.*

Han fortsetter like etterpå med å si at «jeg bare tok det som et annet tema, akkurat som jeg tok opp opiatkrisen etter å ha sett en film om det». Hvor de andre informantene understreker at de bruker karikaturene som et middel for å nå et videre mål, gir Espen uttrykk for at det handler om å være relevant. Han forteller at dette er første gang han har brukt det, fordi før har det ikke vært aktuelt. For ordens skyld startet Espen som lærer etter Charlie Hebdo-hendelsen i 2015. Stradling (1984) gjør en distinksjon mellom saks- og prosessrelaterte grunner for å ta opp kontroversielle temaer, hvor saksrelaterte grunner har saken eller temaet som et mål i seg selv, fordi temaet er relevant til elevenes eget liv eller «because they are major social, political or moral problems of our times which pupils ought to know something about» (Stradling, 1984, s. 123). Espen har tilsynelatende primært denne motivasjonen for å ta opp kontroversielle temaer i undervisningen. Men selv om Espen påpeker at det for han først og fremst handler om å velge dagsaktuelle saker og snakke om disse, så sier han også at han bruker dem som startpunkter for diskusjon. Dette peker på at han også har et prosessuelt syn på temaene, men han utdyper ikke om noe spesielt mål med diskusjonene.

En annen begrunnelse for å bruke karikaturene i undervisningen, som bare eksplisitt blir nevnt av Embla, handler om å trene opp evnen til å tenke kritisk og forholde seg til ting kritisk, gjennom å bli eksponert for potensielt krenkende ytringer. På spørsmål om hva hun håper elevene skal sitte igjen med etter en time hvor hun har brukt en karikatur, svarer hun:

Embla: *at jeg vil at de skal forholde seg til ytringer på en analytisk måte, og så har jeg tenkt at det er mye bedre at de kan se og forholde seg til potensielt krenkende ytringer inne i en trygg ramme som klasserommet er, og hvis ikke skolen tilbyr det, hvem skal da tilby det? Så det er liksom, jeg har tenkt at det er viktig for å trene opp den kritiske*

sansen hos elevene (...) Jeg vet ikke, eh, nei, det koker egentlig ned til det med kritisk tenkning.

Embla er her inne på to relevante poeng. Det første handler om kritisk tenkning og hvordan kontroversielle temaer kan være med å bidra til å trene den ferdigheten. Det andre handler om det hun sier om rollen skolen har som en slags treningsarena når det gjelder det å ta opp kontroversielle og sensitive tema, noe flere andre informanter også nevner. På det første punktet, gjenspeiler Embla det Stradling (1984) skriver om kontroversielle temaer som et instrument for å utvikle andre ferdigheter eller disposisjoner; man legger altså en prosessrelatert begrunnelse til grunn for å bruke karikaturene. Særlig kan det Embla sier knyttes til den første av de tre prosessrelaterte begrunnelsene for å ta opp kontroversielle temaer, nemlig det å utvikle akademiske ferdigheter, slik som kritisk tenkning.

Tyngden Embla legger på kritisk tenkning er i tråd med hva Lennon (2017) skriver om mulighetene kontroversielle temaer har for å trene opp den kritiske sansen til elevene, ved at saker som man kan ha motstående syn på, basert på rasjonell logikk, gjør at elevene må ta stilling til de forskjellige sidene og være kritiske til dem for å gjøre seg opp en mening. Man kan argumentere for at Mohammed-karikaturer og debatten rundt kan karakteriseres som et epistemisk kontroversielt tema, ved at man nettopp kan ha motstående syn på temaet uten at noen av disse synene nødvendigvis går imot logiske prinsipper. For at man da skal kunne faktisk trene opp evnen til å tenke kritisk, er det nærliggende å tro at man må velge sider ved temaet som har et diskusjonspotensiale, for eksempel om debatten om ytringsfrihet mot religionsfrihet eller, som Embla selv har brukt det som, et startpunkt for en debatt rundt grensene for ytringsfrihet.

Hva hun legger i det å forholde seg til ytringer analytisk utdyper hun videre i intervjuet. Hun peker på hvordan karikaturene er et «emosjonelt minefelt» som lett kan røre ved noen, og at dette kan bli brukt av andre. Hun sier:

Embla: *hvis vi tenker på de muslimske elevene da, så er det jo det å kunne lære dem, øve dem, til å kunne forholde seg til krenkende ytringer som de måtte kunne forholde seg til, uten å bli brukt av andre, altså uten at noen andre kan bruke følelsen av krenkethet hos dem, så vi gjør det for trening, og hvis du tenker på elever med typisk norsk bakgrunn, så er det vel også utfordre dem mer på den politiske korrektheten, og vise viktigheten av meningsmangfold, og også kunne avsløre hvordan andre grupper kan bruke, eller misbruke, ja, reaksjoner hos folket da. Ja, så det er liksom igjen det*

med kritisk tenkning da som er viktig (...), for karikaturtegningsene er jo sånn emosjonelt minefelt, som vi også vet at andre bruker og misbruker

Det Embla muligens her refererer til når hun påpeker hvordan noen kan misbruke reaksjoner blant folket, handler om hvordan drapsmannen til Paty hadde hørt gjennom andre kanaler uriktig informasjon om undervisningstimen hvor Paty hadde vist frem karikaturene, og følgelig gått til verks for å henrette ham. Samme trend så man etter at Jyllandsposten i 2005 trykket karikaturene, og hvordan det ble strategisk spredt feilinformasjon om Danmark og Jyllandsposten, som endte i utstrakte demonstrasjoner i en rekke muslimske land, samt flere dødsfall. Det kan altså virke som at Embla bruker karikaturene for å trene elevene, særlig de muslimske, på å utvikle en slags analytisk disposisjon, som også innebærer kildekritikk – altså hvor kommer ytringen fra og hvilke hensikter har avsender og ytringen?

Et av spørsmålene jeg stilte til de informantene som hadde brukt karikaturer i undervisningen, var om de mente det tilførte noe ekstra til undervisningen. Pål, Embla og Frøya heller mer mot «ja», men har litt forskjellige forklaringer, mens Espen påpeker at for han gjør det ikke det. Han sier: *«for meg gjør det ikke det. Det er ikke sånn at jeg har noen spesiell interesse for dette her, jeg bare tok det sånn... det var interessant der og da»*. Det Espen sier peker igjen tilbake til det Stradling skriver om saksrelaterte grunner for å ta opp kontroversielle temaer, om at man tar opp et tema fordi det har en relevans for elevene. Frøya, i forklaringen på om det tilfører noe ekstra, er inne på noe av det samme som Espen når det gjelder det å ta det opp for sakens skyld. Hun sier:

Frøya: *ja, jeg tenker det gjør det, det er noe med det å være oppdatert på hva vi har diskutert de siste årene da, og om man ser det også med at, nå husker jeg ikke hvem det var, om det var SIAN eller noen andre grupper, som i etterkant av Samuel Paty, tror det var i Groruddalen eller noe, hengte opp noe på lyktestolper og sånn, og det er jo en sånn nyhetssak hele tiden som de kan, ja... så da er det greit å kunne litt ekstra da, og hvordan man skal forholde seg til det.*

Det Frøya peker på her er viktigheten for elevene å være oppdatert. Dette er i tråd med det Stradling skriver om at man tar opp kontroversielle temaer for å belyse for elevene sosiale eller moralske problemer de burde kunne noe om. Men i motsetning til Espen påpeker altså Frøya at karikaturene faktisk tilfører noe ekstra til undervisningen. Dette er Pål og Embla samstemt i, men for Pål handler det også i stor grad om egen rolleutøvelse og integritet som lærer.

Pål: *Eeh, jeg tenker, det er et uttrykk som heter selv-refererende inkonsistens, og jeg*

ville følt meg tappet for integritet det øyeblikket jeg skulle snakket om en debatt som handlet om ytringsfrihet, og en del av den debatten var tegninger, og som utøver med demokratisk ansvar for disse menneskene, å ikke kunne vise en del av en debatt, som er helt lovlig, [tenkepause], da ville jeg i praksis sensurert meg selv

Med selv-refererende inkonsistens mener Pål her at når han snakker med elevene om grensene for ytringsfriheten, og hvordan det kan være en utfordring for demokratiet at en verdi som toleranse går på bekostning av den, og så viser han ikke karikaturene selv, så vil han være selv-refererende inkonsistent. Dette kan man koble opp mot det Stray og Sætra (2016) skriver om hvordan læreren gjennom modellering kan fungere som et forbilde for elevene ved at man handler på det man sier.

Embla påpeker også at karikaturene tilfører noe ekstra til undervisningen. Hun er likevel opptatt av at dersom det kommer i veien for læringen, så blir bildet noe mer komplisert. Hun sier:

Embla: *Ja, i den forstad at... Hvis du bruker det kan en negativ årsak være at det blir støy, og at noen av de muslimske elevene kan føle seg krenka og gå glipp av læringen, fordi det har jeg erfart tidligere når jeg kommer med uttalelser som kan, som noen da, særlig muslimske elever kan reagere på. Det er uttalelser som går på religion generelt, (...) og det igjen har gjort det litt vanskeligere med karikaturtegninger, for da føler jeg det pedagogisk blir en sperre, jeg er altså redd for å ikke oppnå det jeg vil. Men jeg synes det er veldig negativt å ikke bruke, å ha om disse uten å vise det samtidig, om det tilfører noe ekstra, ja, fordi, det første jeg sa, for meg er det viktig at de øver seg og forholder seg til de tingene, samtidig så er det en balansegang pedagogisk, fordi du lærer ingen av å provosere*

Slik jeg forstår det, mener Embla altså at karikaturene tilfører noe ekstra i undervisningen, men bare dersom elevene ikke blir krenket eller reagerer på en måte som skaper støy i klassen, som da vil kunne føre til at hun ikke oppnår det hun vil med undervisningen. Det hun sier om at man ikke lærer noen av å provosere er en interessant uttalelse. Det å provosere eller krenke antyder at følelser settes i spill (Blennow, 2019; Ruitenbergh, 2009; Tryggvason, 2018). Det kan tenkes at dersom man som lærer klarer å rette elevenes følelser i en konstruktiv retning, for eksempel det å argumentere for sitt synspunkt, og sette seg inn i andres; med andre ord, at man retter følelsene mot demokratisk handling (Mouffe, 1999, s. 756; Ruitenbergh, 2009, s. 277), at det da kan bidra positivt til undervisningen og diskusjon. Det kan også tenkes at disse følelsene kan rettes feil vei, og at dermed kan være hemmende for læring, slik Embla forteller at hun har

opplevd tidligere.

5.1.2 Begrunnelser for å la være å bruke Mohammed-karikaturer

Jeg har til nå sett på hvordan de fire informantene som har vist karikaturer i undervisningen, begrunner dette. I det følgende skal jeg se på hvordan de to informantene, Per og Siv, begrunner hvorfor de ikke har benyttet seg av karikaturer i undervisningen. I tillegg til dette, ser jeg også på hva de informantene som har benyttet seg av karikaturer forteller om momenter som jobber mot dette.

Som jeg påpekte i forrige del, trekker man ofte linjene for grensene for ytringsfrihet ved begrepet *skade*. De som har benyttet seg av karikaturene virker alle til å ha en mer liberal tilnærming til skadebegrepet enn Per og Siv, som ikke har gjort det. Det er her ikke snakk om de juridiske grensene for ytringsfriheten, men det moralske, for å bruke et begrep fra både Frøya og Svendsen (2011). Per og Siv, som argumenterer mot å vise frem karikaturene, virker altså til å ta en mer restriktiv linje overfor den moralske ytringsfriheten. For ordens skyld, så gjenspeiler Per og Siv det de andre informantene sier om at ytringsrommet i samfunnet ikke bør bli ytterligere juridisk innskrenket. Siv sier blant annet at: «*Jeg er kjemperedd for hvilke ringvirkninger det vil ha hvis vi begynner å... hvis loven begynner å innskrenke ytringsfriheten*». Siv tar heller til orde for en strengere sosial regulering av ytringsfriheten: «*så får vi heller ta det med om det er sosialt akseptabelt da*». Det Siv sier er i tråd med hva hun forteller rundt bruken av Mohammed-karikaturer i undervisningen. Både Per og Siv forteller at de ikke vil at noen skal si at de ikke skal få lov til å bruke karikaturene i undervisningen, men at de heller av andre grunner har valgt å ikke benytte seg av dem. Begrunnelsene de legger frem for å ikke bruke handler om respekt og toleranse, samt at karikaturene kan bringe med mer støy enn læring til klasserommet.

Per: *Nei, jeg har aldri brukt det, eeh, jeg tenker at det ikke er hensiktsmessig, jeg vil ha retten til å bruke det, jeg synes at ingen skal begrense meg på å bruke det i undervisningssammenheng, det synes jeg hadde blitt veldig problematisk hvis det hadde blitt en del av lovverket på skolen at det ikke var lov, samtidig så har jeg ikke noe behov for å ta det fram. Det er mange grunner til det, det handler jo både om relasjoner til elever, hvis du har elever som vet at det vil ødelegge relasjonen hvis du tar det fram (...) det handler egentlig litt også om toleranse og respekt, men jeg synes man skal snakke om det, og jeg vil ha rett til å gjøre de, hvis jeg synes det var hensiktsmessig*

Per forteller altså at han ønsker retten til å bruke det, i tråd med hva han sier over om juridiske tøyler for ytringsfriheten, men at han ikke anser det som hensiktsmessig, fordi det potensielt kan gå utover relasjonene til elevene, og at det handler om «toleranse og respekt». Han sier videre i intervjuet at dersom han skulle vist karikaturene, ville han avklart med de muslimske elevene på forhånd. Han sier:

Per: *jeg ville nok hatt hvertfall... veldig trygg på relasjonene til de elevene hvis jeg skulle brukt en karikaturtegnning. Særlig de jeg visste var praktiserende muslimer. (...) Men igjen, hvorfor alle disse lærerne har lyst å vise Mohammed-karikaturer stiller jeg meg undrende til, men jeg synes at man skal forsvare retten til det, men å vise det – unødvendig, det er mitt standpunkt.*

Per er inne på flere vesentlige spørsmål, blant annet at man heller kan snakke om temaet og at det skal være «hensiktsmessig». Akkurat hva han mener med hensiktsmessig er heller ikke klart, men en antakelse kan være at det skal være fremmede for læringen eller at det må begrunnes pedagogisk.

Pedagogisk begrunnelse nevner også Siv som en grunn til at hun ikke har benyttet seg av karikaturene i undervisningen. Hun mener at man kan ta samtalen og diskusjonen og snakke rundt temaet, uten at det er nødvendigvis går utover læringsutbytte. Snarere tvert imot, mener hun at det vil gå utover klassemiljøet og klimaet i klassen dersom hun skulle vist karikaturene. Hun sier:

Siv: *de valgene jeg gjør, de skal pedagogisk forankres, hva lærer de av dette? Og da, hundre prosent, at man skal ta debatten, at man skal prate om det, men om de lærer mer at de har tegningen oppe, det tror jeg absolutt ikke, og som jeg har da på en måte vært redd for, og som de sier selv, vil de da miste kredibiliteten til meg. (...) men bare tanken på at man kanskje går hjem og forteller det til noen, og noen foreldre reagerer på det, jeg ser ikke noe grunn til å gjøre det, eeh, ja, og jeg tror ikke de lærer noe mer av det, og jeg tror ikke det vil forbedre på en måte arbeidsmiljøet og klimaet i klassen, når det kommer til dette punktet.*

Etter Siv hadde sagt dette, utfordret jeg henne med argumentet om «hvis ikke man kan ha om dette på skolen, hvor skal man ellers ha det?». Til dette svarte hun:

Siv: *Jeg forstår det, men jeg tror også at man kan komme vel så langt med å snakke om det, at man trenger ikke se tegningene, så hvis vi har denne debatten, og hvis vi*

problematiserer det og sitter og snakker om det, og noen av dem er så nysgjerrig på hvordan de egentlig ser ut, og de søker opp det samtidig som at jeg prater, la dem få gjøre det, men jeg tror at man kommer vel så langt ved å ta debatten og prate om det, og jeg tenker at, jeg hadde i alle fall opplevd at det hadde blitt et forstyrrende element i meningsutvekslingen å ha disse bildene, for da hadde det blitt så fokus på det, og det mister fokus på formålet med samtalen da, så jeg tror ikke at ved å ikke vise tror jeg ikke vi mister noe verdi av å ha den debatten, for det er vel så viktig (...) «hva hvis?», hva hvis det sitter en der som ikke snakker så høyt, men blir kjempepersonlig fornærmet, da har du ødelagt noe resten av året, så jeg tenker det at man skal være veldig forsiktig, med sånn, med å si noe som kan faktisk kan tas å... du skal faktisk være der et helt år.

Siv påpeker med andre ord at med Mohammed-karikaturer går vinningen opp i spinningen, og at det medfører mer styr å eksplisitt vise karikaturene i undervisningen enn å snakke rundt det, og den overhengende faren ved å personlig fornærme en elev veier tyngre enn andre forhold for bruken av karikaturene. Som Siv peker på i sitatet over, er hun opptatt av at det hun gjør i timene skal «pedagogisk forankres» og at det viktigste er «hva lærer de av dette?». Hun vurderer det til at man kan miste fokuset på samtalen ved å vise karikaturene, og at elevene da, som konsekvens, lærer mindre. I tillegg er det faren ved å krenke en elev som også spiller inn. Dette skriver Hess og McAvoy (2015, s. 174) om og at det er en vanlig strategi blant lærere å unngå sensitive tema for å spare elever for ubehag, eller i denne settingen, krenkelse. Det de peker på handler om en avveining hvorvidt fordelene ved å inkludere de mest sensitive temaene overgår ulempene, som både Siv, samt Hess og McAvoy (2015), peker på at handler om klasseromsmiljø og at man kanskje mister fokus på samtalen. En naturlig innvending mot dette handler om det Embla sier om: «hvis ikke skolen gjør det, hvem skal da gjøre det?». Dette er også noe Hess og McAvoy (2015) nevner, og påpeker at skolen antakeligvis er det beste stedet å lære seg å takle det å snakke om sensitive og kontroversielle temaer, men da bør begrunnelsene for å ikke ta debatten forankres i «context, evidence and aims» (2015, s. 166).

Hvorvidt man faktisk trenger å vise karikaturene for å undervise og diskutere saken er et interessant spørsmål. Embla er inne på denne tematikken, og på spørsmål om hun ofte har benyttet seg av karikaturene, svarer hun:

Embla: *Nei, og jeg har faktisk nettopp gjennomført tilsvarende undervisningsprosjekt om ytringsfrihet, uten å bruke det, fordi at det krever veldig mye mentalt av meg å gjøre det, fordi jeg blir veldig stressa av det. Så jeg valgte egentlig for min egen del å ikke*

vise det denne gangen, fordi jeg vet at jeg blir veldig stressa av det. Det er virkelig noe jeg tenker grundig på.

Embla forteller altså at det å vise karikaturene medfører stress og ubehag, og at hun derfor har valgt å ikke vise det denne gangen, det vil si høsten 2021. Dette kan ses i sammenheng med at Embla tidligere har opplevd å få negative reaksjoner når hun har tatt frem karikaturene i undervisningen. Selv om Embla valgte å ikke vise frem karikaturene, forteller hun at hun gjerne skulle gjort det, men at det krever mye av henne mentalt å gjøre det, som holder henne tilbake. Embla er ikke den eneste informanten som tar opp dette og følelsen av frykt er noe flere informanter påpeker er veldig til stede i avveiningen hvorvidt de skal vise frem karikaturer eller ikke. Dette er også i tråd med hva Anker og Lippe (2015) forteller om hvordan lærere unngå undervisning om 22. juli, samt hva som kom frem i etterkant av Paty-hendelsen. Som sitatet ovenfor illustrerer, forteller Embla at hun blir veldig stresset av å forholde seg til det å vise karikaturene i undervisningen, og hun forteller at hun ble skremt i etterkant av drapet på Paty. Hun utdyper senere med:

Embla: *Jeg synes det var skummelt, jeg ble skremt, ikke nødvendigvis så redd for at det skulle skje med meg, men redd fordi jeg skjønner veldig hvordan det kunne skje og hvordan nettopp at noen ble brukt, (...) og at elever og foreldre... det gikk litt opplysninger uten liksom å få hele bildet, og det derfor kan brukes i en sånn slags terrorhandling, og det gjorde meg ekstra skremt, fordi jeg hadde ikke så kort tid i forkant...jeg har ganske kontroll i klasserommet og hva jeg sier, og jeg kan plukke opp reaksjoner, men jeg kan ikke plukke opp hva noen sier hjemme, så det var vel kanskje det som gjorde at jeg ble skremt, og også fordi fjorten dager før hadde gjort det samme som han da, vist karikaturtegninger.*

Embla forteller altså at hendelsen satte en støkk i henne, ettersom hun bare fjorten dager før hadde vist karikaturene i undervisningen. Hun forteller hun frykter hvordan hun kan miste kontrollen i klassen så straks snakk om hva hun har gjort inne i klasserommet havner utenfor skolens vegger. Dette er i tråd med hva undersøkelsen til Utdanningsnytt i etterkant av Paty-hendelsen (Utdanningsnytt, 2020) fant, hvor det viste seg at 37 % av respondentene var redde for konsekvensene ved å vise karikaturer av Mohammed i undervisningen, og som følgelig fører til at lærere velger å ikke inkludere temaer i undervisningen som kan støte elever. Denne frykttfølelsen blir også nevnt av Pål når han snakker om hva han følte på i etterkant av Samuel Paty-hendelsen:

Pål: *så må jeg innrømme at det er første gang jeg opplevd en viss grad av utilpasshet med egen gjerning, kanskje til og med en viss grad av frykt, for at noe jeg eventuelt har gjort til nå plutselig skal dukke opp igjen, og komme tilbake på meg. Fordi jeg har valgt å vise de da [karikaturene], og kjørt ganske hardt på det. Akkurat der og da kjente jeg faktisk litte grann på frykt, det må jeg innrømme. Så har det jo selvfølgelig glidd litt bort, men det var det umiddelbare. (...) når Paty-hendelsen skjedde så ble det vel enda mer reelt at det kan gå riktig galt, altså ikke så ille i realiteten, men likevel et sånt lite element av frykt for det, altså frykt for noe litt mer alvorlig, enn at man bare får en reaksjon at man blir kalt inn til ledelsen, fordi noen føler seg tråkka på, som er mer lokalt som man også kan frykte, men det andre er mer sånn, det er grad av alvorlighet.*

Pål forteller at han fikk en realitetsorientering i etterkant av Paty-hendelsen med frykt for at noe skulle ha tilbakevirkende effekt. Av informantene, så er det bare Embla som innrømmer å ikke vise karikaturene som et resultat av frykt eller en lignende reaksjon. Hun sier selv: «*jeg hadde nok gjort det hadde det ikke vært for at jeg selv blir stressa av det, jeg kunne ønske at jeg kunne stå mer i stormen enn det jeg faktisk klarer da*». På intervjutidspunktet, som var ett år etter drapet på Samuel Paty, hadde Embla opplevd å få hets og negative reaksjoner på bakgrunn av noe hun hadde ytret, som hun forteller bare forsterket denne opplevelsen av frykt og stress. Blant andre Sætra (2020) og Kierulf (Jelstad, 2020) uttalte i etterkant av Paty-hendelsen at dersom lærere avstår fra å vise karikaturene i undervisningen og begrunner det pedagogisk, så er det et like godt valg som å faktisk benytte seg av det, men dersom man velger å avstå fra å vise karikaturene ut av frykt, vil dette være problematisk. Selv om Embla i det senere har valgt å ikke vise karikaturene, virker det som at hun er enig i akkurat det Sætra og Kierulf uttalte. Det flere av lærerne påpeker, som jeg kommer tilbake til i kapittel 5.3.2, handler om manglende støtte fra ledelse og kolleger som muligens kunne forminsket denne usikkerheten og frykten i forbindelse med å vise frem karikaturene i undervisningen.

5.2 Informantenes syn på ytringsfriheten og ytringsrommet i samfunnet

Som er blitt påpekt flere ganger, har karikaturstriden blitt et symbol for ytringsfrihetstematikken, særlig rundt grensene for den. I den forbindelse, for å ramme inn informantens perspektiver om Mohammed-karikaturer i klasserommet, stilte jeg også informantene om generelle spørsmål om grensene for ytringsfriheten, uten å nevne karikaturene i spørsmålet. En vesentlig spenning i datamaterialet til oppgaven handler nettopp om hvor stort ytringsrom informantene mener det bør være, både i klasserommet og i samfunnet. Det er for

ordens skyld ikke snakk om juridisk ytringsrom. Som kom frem i forrige del, uttrykker samtlige informanter enighet om at et vidt ytringsrom er viktig. Det er likevel forskjeller i hva informantene forteller innenfor dette. Det er Pål som i størst grad uttrykker støtte til et så vidt ytringsrom som mulig. I en klasseromskontekst påpeker han for eksempel at «*vi skal ha enorm takhøyde for ulike meninger, være seg ubehagelige, slik at elevene utøver og opplever ytringsfriheten slik den ofte er da*». Det Pål sier her gjenspeiler det mer liberale perspektivet på ytringsfrihet om at selv om ytringer er ubehagelig og kan være krenkende, skal de likevel få lov til å ytres, slik det også utøves i samfunnet for øvrig (Kierulf, 2021). Frøya er inne på noe av det samme når hun sier at «*ytringsfriheten handler jo i ytterste konsekvens om å krenke*».

På den andre siden har man Siv, som også mener det juridiske rommet for ytringer bør være vidt, men som er den informanten som legger størst vekt på en ytringsfrihet preget av respekt og toleranse som tilhørende verdier til selve ytringsfriheten. Hun sier at «*loven (...) skal åpne opp for det meste, så får vi heller ta det om det er sosialt akseptabelt*». Dette minner om det Frøya nevner om «*moralsk mot juridisk ytringsfrihet*» om hvordan man regulerer ytringer man ikke liker. Videre i resonnementet sitt sier Siv:

Siv: *Ja, eh, det er jo litt det at jeg føler at vi må passe på at ikke ytringsfrihet blir en unnskyldning for å være fiendtlig eller hatefulle da, og passe på å ikke, jeg tenker at det å misbruke ytringsfriheten, er like farlig for ytringsfriheten, for da gjør vi at vi risikerer å miste det, (...) så det å bli enig i hvilke verdier som henger sammen med ytringsfrihet, at vi ikke bare tenker på ytringsfrihet som en utelukkende verdi i demokratiet, men også hvilke andre verdier henger det sammen med, som toleranse og respekt, det tror jeg også vi må snakke mye mer om, ikke bare ytringsfrihet isolert.*

Med andre ord mener altså Siv at med rettigheten ytringsfrihet kommer også andre verdier. Hun problematiserer gjentatte ganger i intervjuet hvordan ytringsfriheten ofte blir brukt som et skalkeskjul for meninger som ikke er av positiv art, slik som diskriminering eller kontroversielle utsagn. Hun peker til SIAN (Stopp islamiseringen av Norge) og beskriver en situasjon hvor hvis man hadde spurt ut en av deltakerne der hva ytringsfrihet egentlig var, og hva det betydde, ville man fått et svar som legitimerte «hatefulle og diskriminerende» handlinger med beskrivelsen at «det er jo ytringsfrihet i Norge». Siv ser tilsynelatende på ytringsfriheten som en positiv frihet, altså friheten *til* å ytre seg, i motsetning til negativ frihet – friheten *fra* kontroll. Dette impliserer et ytringsansvar, noe hun også eksplisitt nevner når hun sier at «*ytringsfrihet tenker jeg er en ferdighet som må øves på, og å kunne utøve ytringsfrihet med respekt og med et ansvar*». I så måte gjenspeiler Siv det Vetlesen et al. (2011) skriver om ytringsansvar, og at «[i

ytringsansvaret ligger det at man i sin utøvelse av ytringsfriheten ivaretar hensynet og rettighetene til andre» (Vetlesen et al., 2011). Det Vetlesen et al. skriver handler om overveielser man tar før og under prosessen med å ytre seg. En annen ting gjelder etter at noe er blitt ytret. Her peker Svendsen (2011) på viktigheten av en moralsk regulering av ytringer man ikke liker, heller enn juridiske reguleringer, og forfekter en ytringskultur som legger vekt på toleranse. I forlengelsen av dette er Siv inne på det som kalles det liberale dilemma, om hvordan hvis man lar ytringsfriheten gå for langt, vil det igjen kunne gå utover ytringsfriheten. Særlig kan dette tenkes å være relevant å vurdere i en klasseromskontekst, hvor elever ofte ikke kommer inn med like disposisjoner eller like ferdigheter, og følgelig, hvis det legges et for vidt ytringsrom til grunn, at noen elever vil kunne fortrenge andre verbalt, slik en sentral kritikk mot Habermas' deliberative teori går ut på (Mouffe, 1999; Ruitenberg, 2009).

På dette området skiller Siv seg fra særlig Pål. Som nevnt ovenfor er Pål kritisk til den tendensen han mener å se om at toleransen går på bekostning av ytringsfriheten. Han trekker dette inn i skolen og sier:

Pål: *Jeg tror jeg talte over nylig, i forbindelse med dette intervjuet, og i den [nye] læreplanen så står det vel, ordet respekt for ulikhet og sånne ting, står vel sånn 25 ganger, men ytringsfrihet nevnes én. (...) ikke det at man ikke skal ha respekt og sånne ting, men at det, når det i så tydelige trekk til og med kan leses i ny læreplan nå, at liksom fekten av toleranse går på bekostning av, slik jeg tolker det da, av verdien av det å bli utfordret av å ta feil og ytringsfriheten i seg selv da.*

Pål uttrykker altså bekymring for at man som individ i et større samfunn blir for ofte skånet for ubehagelige ytringer, gjennom for eksempel den nye læreplanen, og at enkeltindividet dermed mister den verdien det kan være å ta feil, og at anerkjennelsen av at man som menneske er feilbarlig fort kan glemmes, noe han gjentatte ganger påpeker. Menneskets feilbarlighet er også noe Mill (1859) legger stor vekt på i sin forståelse av den offentlige sfære, og at den eneste måten å bøte på dette er å la alle ytringer frem i lyset. En viktig distinksjon jeg vil påpeke her handler om å skille «toleranse for ulikhet» når ulikheten handler om ulike meninger eller lignende, og når ulikheten handler om medfødte karakteristikk, slik som etnisitet, hudfarge, seksuell orientering og funksjonsevne. Sistnevnte er det som blir beskyttet av Straffeloven § 185, om vern fra nedsettende ytringer basert på ovennevnte karakteristikk. Det er grunn til å tro at Pål refererer til ulikhet i meninger, fordi tidligere i intervjuet uttrykker han bekymring for at man skal «*yte respekt og toleranse overfor ulike meninger fremfor å forsvare ytringsfriheten og se verdien av den da*».

Et moment som har gått igjen hos flere informanter er det Pål er inne på over, og handler om krenking og politisk korrekthet. Flere av informantene uttrykker bekymring over et innskrenket ytringsrom som resultat av dette, hvor blant annet Mohammed-karikaturer er noe de nevner som et eksempel på det. Espen tar opp dette og sier:

Espen: *jeg synes debatten er blitt unødvendig komplisert ved at man har tabulagt en del problemstillinger som man ikke egentlig snakker høyt om (...) Vi kan jo snakke om det med karikaturene, nå som det har roa seg litt ned. Men det er det samme temaet, at det blir litt sånn... nei det skal vi ikke snakke om, det er så typisk norsk, det blir noe som demper ytringsfriheten, for det er type rasisme.*

Espen spesifiserer videre at det er samfunnet som sammenkobler det å vise karikaturene med rasisme. Han uttrykker motstand mot denne koblingen og peker på villigheten blant folk til å feiltolke utsagn og ytringer. Dette er noe han jobber med i undervisningen, det å lære elevene til å «ikke reagere på alt mulig hele tiden». Faktisk tar samtlige informanter, bortsett fra Siv, til orde for at politisk korrekthet og/eller kanselleringskultur er en trussel mot ytringsfriheten. Embla og Frøya snakker om dette i en klasseromskontekst og sier:

Embla: *det er veldig lett å krenke, så man blir litt sånn (...), at det ikke bare er det med karikaturer, men at det er så veldig mye som ikke, ja, det er så mange tær man kan tråkke på da*

Frøya: *kanskje jobbe med litt kontroversielle temaer som nettopp berører den berøringsangsten for at man kan krenke eller, eh, ja, at de må bli opplært i en sunnere debatt da, hvordan det kan være negativt å sensurere hverandre for eksempel (...) og så at elevene i dag, og ungdommer i dag, er så sårbar, og ganske sånn lettkrenka, hvis jeg kan si det, eh, men kanskje det som hemmer, sånn hvis man tenker ytringsfrihet i et klasserom mest, er jo de som blir krenket på andre vegne, og har veldig politisk korrekte meninger; sterke meninger som har en plass i klasserommet som er vanskelig å si mot da, eh, ja, og det å tørre å si mot dem stemmene der, sånn at alle får lov til å ytre seg.*

I likhet med hva undersøkelsen *Ytringsfrihet i en ny offentlighet* (2022) finner, om at mange anser politisk korrekthet som en sentral trussel mot ytringsfriheten, uttrykker også Espen, Embla og Frøya bekymring for dette, og at dette, ifølge Frøya, har en påvirkning på undervisningen i form av sensur, fordi det er vanskelig å si mot sterke, politisk korrekte meninger.

Som nevnt er Siv den eneste informanten som gir eksplisitt uttrykk for at dagens ytringsklima ikke er truet av politisk korrekthet. Hun mener heller at den våkenheten den generasjonen som vokser opp nå har er en ressurs. Hun sier:

Siv: jeg tror ikke at den generasjonen som vokser opp nå blir noe mer krenka enn tidligere, jeg tror bare at diskursen endrer seg, og at mange har problemer med å følge med på den endringen som skjer, da, så jeg opplever egentlig det som, selv om mange er redde for å krenke og redde for å trå på feil i klasserommet, så opplever jeg det egentlig bare som en utrolig ressurs at elevene følger med på og diskuterer og problematiserer måten vi har snakket om ting på tidligere da, så det at de faktisk er nysgjerrig og våkne på det, tenker jeg er bare positivt

Siv anser altså den dynamikken de andre informantene ser på som en trussel mot ytringsfriheten, som en ressurs. Det Siv sier kan ses i sammenheng med at hun er den informanten som i størst grad legger vekt på verdiene respekt og toleranse i forbindelse med ytringsfriheten i det hun forteller, som er i tråd med det hun sier om verdien av den endrede diskursen. Hun stiller seg altså kritisk til forestillingen om en lettkrenket generasjon man må trå varsomt rundt, slik de andre informantene gir uttrykk for. Pål stiller seg også kritisk til forestillingen om krenketheten de andre informantene snakker om som nødvendigvis en negativ ting, men tar en annen linje enn Siv. Pål uttrykker også bekymring for den politiske korrektheten, men mener det blir gitt negative konnotasjoner uten at det nødvendigvis trenger å være det. Hvor de andre forholder seg til begrepet krenking innenfor det man kan kalle konvensjonelle rammer som noe utelukkende negativt man skal prøve å jobbe for å motvirke, mener Pål det kan ha en nyttig funksjon for demokratiet og enkeltindividet. Han sier:

Pål: Er ikke så glad i order krenke, haha, det har liksom litt sånn negativ konnotasjon, uten at man nødvendigvis burde ha det? For hva er krenkelse? Det er en subjektiv oppfattelse at noen trækker på deg og dine meninger eller noe sånt (...) vi må på en måte takle å ta feil, vi må også leve i et storsamfunn der vi har rom for dårlige meninger (...) og det tror jeg vi må lære å leve med på individuelt plan. (...) jeg synes det er vanskelig å forholde seg til ordet krenkelse fordi det blir gitt en negativ konnotasjon jeg mener det ikke bør være, for vi må ha samfunn som tillater dårlige meninger, vel så mye som gode meninger, fordi dårlige meninger trengs å løftes frem de også, for å belyse hvor dårlig de er.

Pål virker altså til å anse det å bli krenket ikke nødvendigvis er en negativ ting, ettersom det vil kunne lære enkeltindividet å leve i et samfunn hvor det uansett vil finnes dårlige meninger, samt at disse dårlige meningene vil kunne bli belyst som dårlig. Det Pål tar opp her om at det er viktig å la såkalt dårlige meninger komme til lys er noe Mill (1859) tar opp som et viktig moment for demokratiet, særlig kan det knyttes til sannhetssøkenbegrunnelsen i Grunnloven, som også Kierulf (2021) påpeker. En relevant innvending mot dette handler om rettighetene elevene har til å oppleve en skole som fremmer helse, trivsel og læring, jamfør Opplæringsloven § 9. Dette tydeliggjør lærerens rolle når det gjelder det å ivareta elevene, både med tanke på ytringsrommet, men også klassemiljøet.

5.3 Praktiske forhold for bruken av karikaturer og reaksjoner på det

Jeg har i del 1 og del 2 fokusert på hvilke begrunnelser informantene legger vekt på i valget om å bruke eller ikke bruke Mohammed-karikaturer i undervisningen, samt hvordan de anser ytringsfriheten og ytringsrommet. Denne delen tar for seg hva som informantene anser må faktisk ligge til grunn med tanke på relasjoner, klassemiljø og følelsen av støtte fra omgivelsene. Den mest fremtredende trenden handler om at bruken av karikaturene er kontekstuell.

5.3.1 Bruken av karikaturer er kontekstuell

På spørsmål om hva som må ligge til grunn for å benytte seg av karikaturer i undervisningen, svarer informantene litt forskjellig. Det som derimot går igjen, handler om en kontekstuell begrunnelse basert på forskjellige sider av et klasserom og en klasse. Det som blir påpekt mest, som samtlige informanter snakker om, er relasjonene i klassen, både mellom elev og elev, samt mellom lærer og elev. Det andre handler om faglig forarbeid for å forberede elevene på temaet som kommer. Vi kan starte med å se på hva informantene forteller om det relasjonelle aspektet som bør ligge til grunn for å bruke karikaturene.

***Frøya:** At det er et trygt klassemiljø, der vi har jobba en del med å respektere hverandre, og at folk blir lei seg og at folk, at, ja, vi er snille med hverandre rett og slett, men også at jeg har en god dialog med elevene og kjenne dem godt nok til å tenke gjennom om det kan være, altså hvordan det fungerer i den klassen da å vise frem det. Jeg tenker at det er ikke noe en vikar en time kan gjøre da, og det er ikke det første du gjør i en klasse heller*

Frøya påpeker altså at viktigheten av et godt og trygt klassemiljø hvor arbeid med respekt for hverandre er viktig. Hva Frøya mener med «at folk blir lei seg» er usikkert, men det er rimelig å anta at hun mener at det er lov for elever å bli lei seg. Her peker Frøya på både at elevene har gode relasjoner med hverandre, men også at elevene har en god relasjon til læreren, eller i det minste at læreren kjenner elevene sine godt nok til å vite hvordan en undervisningstime med karikaturene blir mottatt. Det med at læreren må kjenne elevene sine er det flere som nevner:

Espen: *du må kjenne litt klassedynamikken, dette er et sånn tema som... hvis det da er kontroversielt, så kan du ikke hoppe inn i hvilken som helst klasse og ta det opp, du må kjenne litt til klassen, det må være litt sånn, jeg kunne sikkert gjort det hvis det var... men jeg føler det er mye lettere å gjøre det mer med noen man kjenner, når du kjenner de som skal ha budskapet, det er litt med at du må kjenne liksom, ja, da ville jeg sagt at det krever litt innsikt til klassen, at du må kjenne ditt publikum.*

Embla: *Lærer bør kjenne klassen sin, bør kunne... kommer aldri til å alltid klare det, men i alle fall gå i gjennom en del reaksjoner som kan komme, det er veldig, og gjerne ta en prat i forhånd, når du vet at noen kanskje kommer til å reagere, eeh, og da bør man, læreren, da kjenner jo læreren også relasjonene i klassen*

Frøya, Espen og Embla tar alle opp viktigheten av at læreren kjenner klassen og elevene sine godt, og at man ikke uten videre kan ta frem et slikt kontroversielt tema med en ny klasse eller som vikar. Dette er i tråd med hva Hess og McAvoy (2015) finner om hvordan lærere som kjenner elevene sine godt har en fordel i undervisningen av kontroversielle temaer, både på hvilke temaer som er relevante å diskutere, men i større grad hvordan temaene kan diskuteres (Hess & McAvoy, 2015, s. 179). Flere av informantene som har benyttet seg av karikaturene påpeker også at de ikke ville gjort det uten å være helt trygg på klassen sin. Embla sier blant annet at med en klasse hun ikke var så kjent med eller trygg på, så kunne hun «*tatt opp temaet ja, men ikke tegningene*».

Som Frøya, Espen og Embla også tar opp, så er en sentral del av å ta opp kontroversielle temaer det som handler om relasjonene elevene i mellom. Dette punktet vil jeg dele inn i to underpunkter. Punkt 1) handler om klassemiljøet, slik Frøya tar opp om at det er et «*trygt klassemiljø, der vi har jobba en del med å respektere hverandre,*», altså at elevene er trygge på hverandre og det foreligger en gjensidig respekt. Punkt 2) handler om ytringskulturen og samhandlingnormene innad i klassen og klasserommet. Dette blir påpekt av Siv, som svarer på det hypotetiske spørsmålet om hva som måtte ligge til grunn dersom hun i fremtiden bestemte

seg for å bruke Mohammed-karikaturer i undervisningen: «*Da må man ha jobbet lenge med kulturen i klasserommet, med ytringskulturen, med toleranse, med å introdusere det man skal gjøre*». Her tar Siv opp et viktig moment, altså det som handler om ytringskultur. Akkurat hva hun legger i ytringskultur er usikkert, men man kan anta at det bærer en likhet til begrepet ytringsnormer, slik Lysaker og Syse (2016) foreslår, eller det Sætra (2021b) kaller «normer for sosial interaksjon», som er én av tre kjennetegn på god klasseromspraksis hva gjelder undervisning av kontroversielle temaer. Dette samsvarer også med funnene til Hess og McAvoy (2015, s. 180) om at det er «important for teachers to establish and enforce strong norms for what constitutes civil discourse». I forlengelsen av dette tar Siv opp et ytterligere punkt som går på at læreren må ha følelsen av at elevene klarer å være uenige. Hun sier:

Siv: *Du bør «sense» at det er et godt uenighetsfelleskap, at man faktisk klarer å være uenig og vedlikeholde det, fordi jeg tror det kan skape mye splid i klasserommet når man viser noe sånt [Mohammed-karikaturer], da blir det veldig «vi» og «dem»-fakter.*

Som er blitt påpekt tidligere, forteller Siv at hun tror det å vise frem karikaturene i undervisningen skaper unødvendig splid i klasserommet på bakgrunn av sakens iboende karakter som kontroversielt og dermed splittende. Det Siv nevner her med både uenighetsfelleskap, samt «vi/dem»-distinksjonen, minner om trekk ved den agonistiske demokratimodellen (Mouffe, 1999). Som Mouffe påpeker er det unngåelig at det skapes et «vi» og et «dem» i den offentlige samtalen, fordi det vil alltid uansett finnes uenighet. Målet er ikke å fjerne denne distinksjonen, men heller skape en ramme hvor man kan leve under denne distinksjonen på best mulig måte. Hvis man anser «vi» og «dem»-fakter som utelukkende negativt og noe man bør styre unna, vil det av nødvendighet innebære å ikke diskutere kontroversielle temaer i undervisningen, fordi det vil uansett skape et «vi» og et «dem». Denne dynamikken tydeliggjør viktigheten av å ha et godt klasseromsmiljø for å kunne ta opp kontroversielle temaer, som gjør at selv om vi/dem-distinksjonen oppstår, er målet at klasserommet er preget av gjensidig respekt.

Et annet aspekt som flere informanter tar opp, er hvor viktig det er å tydeliggjøre intensjonen med undervisningen. Et interessant sitat fra Embla var at «*man vil jo ikke være en av dem*», hvor hun peker på dem som tar del i SIAN sine demonstrasjoner og henviser antakeligvis til det å bli oppfattet som intolerant eller diskriminerende. Per og Frøya uttrykker dette og sier

Per: *intensjonen må være helt tydelig, og rammen rundt det må ikke være til å misforstå (...) og [jeg] ville ikke brukt en karikatur før jeg følte meg trygg på den relasjonen, og*

at det ikke ville blitt misforstått, og det synes jeg er gjennomgående i skolen, at elever kan tåle ganske mye, hvis de bare opplever at læreren har gode intensjoner, og det ligger ikke noe «bak».

Frøya: *Jeg tenker jo, apropos det som ligger til grunn (...), elevene må være trygge på at man som lærer ikke har negativt syn på visse religioner eller kulturer da. At elevene føler seg trygg på at det her er fag og kunnskap om samfunnet, og at det ikke ligger noen usikkerhet rundt årsaken til at læreren skal vise det frem.*

De peker altså på at det er viktig at elevene har tiltro til læreren for at man skal kunne ta opp kontroversielle temaer. Per forteller at dersom han skulle valgt å vise frem karikaturene i undervisningen, kunne han tenke seg å spørre de muslimske elevene på forhånd hva de synes om det, og på den måten få en avklaring:

Per: *i en sammenheng hvor man tenker at man skulle vist en karikatur... at elevene må forstå hvorfor jeg gjør det, og hvis jeg var usikker på om de kom til å forstå det ville jeg vært veldig forsiktig, og da ha snakka med de elevene som er praktiserende muslimer på forhånd, for å spørre «hva tenker du?», «jeg har litt lyst å vise en karikatur, sånn at vi vet hva det er snakk om, og har den samme foran oss, hvordan ville du opplevd det?»*

Dette er i tråd med hva Per sier tidligere om hvorfor han ikke tar frem karikaturene i undervisningen. For ham handler det i stor grad om å bevare gode relasjoner til elevene og vise respekt for de elevene som kan finne dette støtende.

Pål, som flere ganger har vist karikaturene, forteller at han arbeider med å forberede elevene på temaet på forhånd. Han påpeker at «det som må ligge til grunn er en, som vi snakket om tidligere, at de har grundig jobbet med ytringsfrihet generelt som fenomen, at de må forstå verdien av å bli utfordret». Å forberede elevene på forhånd med temaet, er også noe Espen har hatt fokus på: «det krever kanskje litt modning, litt forståelse, og litt sånn bakgrunnskunnskap», noe som også blir påpekt av Hess om at forberedelse til diskusjon av kontroversielle temaer er en forutsetning for å få til en bra diskusjon hvor så mange elever som mulig deltar (Hess, 2009).

I forbindelse med dette forteller Frøya en interessant og relevant historie da hun underviste en ungdomsskoleklasse med kort botid i Norge. Dette var ikke lenge etter Charlie Hebdo-hendelsen og hun skulle få til en diskusjon i klassen om dette. Hun forteller at da en av elevene forsto at det handlet om Mohammed-karikaturer, reagerte han sterkt, men endte med å studere karikaturene nøye for å forberede seg til diskusjonen. Karikaturen han studerte var i tillegg den

som illustrerer Mohammed med en bombe i turbanen. Debatten ble en suksess, og som Frøya sa:

Frøya: *de var jo litt yngre og på et lavere trinn, men det funka, og da hadde vi en samfunnsdebatt hvor han skulle være den som fikk rollen, han debatterte utrolig godt for å vise hvorfor det var viktig å vise karikaturtegninger.*

Som jeg har referert til tidligere, er det forskning som viser at temaer som angår elevene selv, kan være motiverende å snakke om og diskutere (Børhaug & Borgund, 2018). Selv om dette er en situasjon som potensielt kunne utspilt seg annerledes, underbygger det funnet til Børhaug & Borgund om at temaer som vekker følelser kan være motiverende å snakke om og diskutere. Det underbygger også det Dougherty (2002) hevder, om at karikaturer har muligheten til å stimulere til gode diskusjoner om kontroversielle temaer.

Et viktig spørsmål til det å finne temaer som engasjerer og som kan vekke følelser, er spørsmålet når det går for langt. Et tema noen kan synes er spennende og engasjerende, vil andre potensielt kunne finne dypt krenkende og opprivende. Gutten Frøya henviser til er kanskje et unntak, som synes det var opprivende, men som likevel klarte å mobilisere og forberede seg til diskusjon ved å studere karikaturene. Men som Opplæringsloven § 9 sier, har elever retten til å ikke bli krenket i skolen. Dette gjør at grensen mellom temaer som er engasjerende og temaer som er opprivende eller krenkende kan til tider være uklar. Dette fordrer som Hess og McAvoy (2015, s. 166) påpeker, at man begrunner valget av tema i «context, evidence, and aims». Måten Pål gjør dette på når han viser karikaturene i undervisningen er at han forteller om intensjonen med undervisningen, samt gir elevene som ikke ønsker å delta valget om å gå ut av klasserommet, slik også Paty angivelig skal ha gjort. Han sier:

Per: *(...) må selvfølgelig se an elevmassen og ha en god kommunikasjon med de som eventuelt... for å belyse selvfølgelig intensjonen og gjøre det mulig for enkeltelever å på en god måte, hvis det er aktuelt for dem da, å for eksempel forlate klasserommet hvis man ønsker det, uten at det blir sett på som noe problem overfor de andre da.*

Hvorvidt Per tidligere har gjort slik han forteller her, eller om han bare teoretiserer, er usikkert, men han åpner uansett opp for at elever som kan finne dette støtende kan gå ut av klasserommet. Som nevnt er dette angivelig hva Samuel Paty også gjorde i sine timer hvor han viste karikaturer. Det å la elever gå ut av klasserommet, er en av flere måter informantene forteller at de benytter seg for å imøtekomme dem som ikke ønsker å ta del eller se karikaturene. Embla valgte å løse det på en litt annen måte. Hun forteller at hun printet ut karikaturen av Mohammed

med bombe i turbanen, som hun la i en mappe. Denne la hun på kateteret og elevene måtte fysisk komme opp og åpne mappen for å se. Hun forteller at det var flere muslimske elever som valgte å avstå fra å åpne mappen, men også at det var flere som gjorde det, som ble overrasket over hvor uskyldig den var.

Espen er den informantene som nok valgte den minst forsiktige måten å bruke karikaturene på. Han forteller at han laget opplegget til timen den kvelden på dagen da Samuel Paty døde, og gjennomførte opplegget på elevene dagen etter. På oppfølgingsspørsmål om han ikke hadde brukt mer tid til forberedelse eller lignende, svarte han: «*Nei, jeg bare laga den på kvelden, så tok jeg den dagen etterpå*». I timen slo han opp to eller tre karikaturer på tavlen som et utgangspunkt for diskusjon. Denne fremgangsmåten skiller seg fra det andre informanter forteller om hvordan de kunne tenkt seg å avklare med muslimske elever først, eller gi elevene mulighet til å gå ut av klasserommet. Han forteller at det ble noe snakk på skolen blant elevene at han hadde vist karikaturene, men at det raskt gikk over da han snakket med det han kalte en «referanseperson»:

Espen: *det var noe snikk-snakk her i gangene, men da sier jeg: «jammen, det er greit at du sier det så åpent, men da kan du bare hilse til resten av banden, det som er poenget med dette her, er «bla bla bla», så sprer den seg videre, så ble det liksom ikke noe, da var det liksom... du bare stakk hull på den bylla med en gang, det var den første dagen etter jeg hadde kommunisert det, og så var jeg kanskje heldig, fordi jeg fikk tak i referansepersonen, som har mye innflytelse på de andre, så jeg fikk tatt det direkte med han da, og da ble han ganske rolig da jeg forklarte konseptet, og så sprer han det videre da, og da var det liksom ferdig.*

Espen er den eneste informantene som forteller om en konkret reaksjon på bruken av det. Selv om de andre informantene ikke nevner å ha opplevd dette, viser undersøkelsen fra Utdanningsnytt (2020) at 13 % av respondentene har opplevd å få reaksjoner av enten elever eller foreldre, eller begge deler, på undervisning hvor temaet har vært ytringsfrihet.

5.3.2 Manglende støtte

Det flere av informantene tar opp er det de opplever som mangelen på støtte fra omgivelsene rundt seg, særlig gjelder dette skoleledelse og kolleger. Pål forteller at han føler han står alene i bruken av karikaturer, ved at både andre lærere, samt skoleledelse stiller seg kritisk til at han

benytter seg av det. På spørsmål om han har opplevd noen slags reaksjoner på å ha vist karikaturer, svarer han:

Pål: *Jeg har absolutt fått det fra ledelsen sånn indirekte og kollegiet, sånn indirekte, at det blir stilt spørsmålstejn med bruken av dem, at man nærmest stusser over at det blir gjort, og at jeg til en viss grad må forsvare at jeg har brukt dem... som at jeg overskrider rolleutøvelsen min som lærer ved å gjøre det, at jeg unødvendig gjør noe negativt, og det synes jeg er et kjempeproblem, spesielt, fra ledelsen. At ikke de er krystallklare på forsvaringen av bruken, de må gjerne si at det er valgfritt, men i alle fall forsvare unisont at det er greit å gjøre det, så lenge det er en del av et positivt didaktisk opplegg da, så det har jeg nok kjent på, (...) men man får subtile reaksjoner fra kollegiet, og litt sånn spørsmålstejn fra ledelsen, altså «har du gjort det?», «hvordan gjorde du det?». Som om det er et problem at du har gjort det, nærmest at de er redd for at dette skal medføre noe negativt for skolens renommé da.*

Pål sier altså at han føler han står alene i bruken av karikaturer, og at både kolleger og ledelse stiller spørsmål til hvorfor han velger å benytte seg av det. Det Pål forteller er i tråd med hva undersøkelsen til Utdanningsnytt (2020) fant etter Paty-hendelsen, hvor 44 % av respondentene svarer enten «i svært stor grad» eller «i ganske stor grad» på spørsmålet: «I hvilken grad opplever du som lærer å stå alene i vurderinger om undervisningen om kontroversielle temaer som omhandler ytringsfrihet?». Embla er samstemt med Pål og på spørsmål om hun føler seg litt alene ved bruken av det, svarer hun:

Embla: *Ja! Jeg tror kanskje det hadde hjulpet om vi hadde hatt en formell diskusjon om det, og ledelsen har vært veldig støttende til meg, men jeg tenker at det bør diskuteres i kollegiet hva som forventes, hva som, ja, at vi bør snakke litt om det da.*

Hun virker altså enig med Pål om at hun har følt på å være litt alene i bruken av karikaturene, men påpeker samtidig at ledelsen har vært støttende for henne. Videre, i forbindelse med dette, peker også Pål på behovet for støtte:

Pål: *fordi det er ikke noe man kan stå i når det handler om redsel for eget liv, eller om trygghet for eget liv da, (...) fordi vi er redd for ting som potensielt kan være vold, eller frykt for det da, om det er reelt eller ikke spiller ingen rolle.*

Hva slags støtte det er snakk om nevner ikke Pål, men han er ikke den eneste informanten som etterspør dette, slik at læreren ikke skal føle seg så alene i bruken av det. Embla påpeker at det

burde finnes veiledere i form av råd, som er utarbeidet av myndighetene, og at dersom noen reagerer på bruken av karikaturene «*så bør jo den diskusjonen tas nasjonalt da, så ikke læreren som må sitte og forsvare seg*». Hun peker altså på noe som avleder ansvaret bort fra læreren. Det med å avlede ansvaret litt bort fra den enkelte læreren er Siv også inne på, og sammenlikner hvordan det er kommet retningslinjer for undervisningen om 22. juli, og at det kunne vært tilsvarende for bruken av karikaturer i undervisningen. På oppfølgingsspørsmål hva hun ser for seg de retningslinjene burde inneholde, svarer hun:

Siv: *Det å belyse begge sider, og også litt sånn, utfordre læreren til å begrunne det for seg selv på en måte, og kunne sette ord på hvorfor man mener det er en viktig del av undervisningen, og det tenker jeg jo også at, for hadde jeg snakket med noen kolleger som hadde begrunnet det veldig godt, så hadde jeg tenkt «så fint for deg, håper at klassen din også vet begrunnelsen», så det at man bruker mye tid på å forklare elevene hvorfor man gjør det er en viktig del av det, men så også absolutt, det skal ikke være noe tvang, inne i det, det er kjempeviktig.*

Siv ser altså for seg en slags veileder som skal utfordre og få læreren til å tenke gjennom hva formålet er og hvorfor det er viktig for undervisningen. Hun peker videre i resonnementet sitt på hvordan det i dag er veiledning på hvordan undervise om 22. juli. Hun sier: «*jeg synes det har tatt litt tid, da, men jeg synes jo de er blitt mye flinkere på for eksempel 22. juli, hvordan det er vi skal snakke om dette i klasserommet*». Hun påpeker at hun ikke ønsker at noe sånt på dette temaet skal bli en del av pensum, men at man heller kan ha det som hjelpemiddel dersom man velger å undervise om det.

Dette med å holde pensum utenfor er Per og Frøya inn på, og de påpeker at slik skolen og styringsdokumentene er utformet, er ikke dette nødvendig. Per sier han «*[s]kjønner at lærere etterspør, men mener læreplanen legger til rette for det. (...) så er det jo ganske mange kompetansemål og deler av læreplanen som åpner opp for den type diskusjoner da*». Det mest nærliggende kompetansemålet i denne sammenhengen er antakeligvis: «*vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, og drøfte grensene for ytringsfriheten*» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg, selv om Per ikke nevner det, så viser Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) til metodefriheten man har som lærer i den norske skole. Dette støtter opp om påstanden til Per om at læreplanen åpner for det. Selv om informantene peker på forskjellige ting, svarer de nok heller ikke helt på samme spørsmålet. Hvor Per referer til læreplanen og at den er vidt utformet slik at det «*oser av tillit til at lærere er kompetente kunnskapspersoner*», så virker det som at Siv ser for seg

retningslinjer om hvordan undervise om det, slik det finnes i forbindelse med 22. juli. Embla er inne på det samme som Siv, men er også enig med Pål, som ser ut til heller å etterspørre støtte fra kolleger og ledelse.

6 Avslutning

Denne oppgaven har sett på et utvalg samfunnsfaglæreres bruk av Mohammed-karikaturer i undervisningen. Problemstillingen til oppgaven har vært:

Hva forteller et utvalg lærere om bruken av Mohammed-karikaturer i samfunnsfagsundervisningen?

Gjennom seks kvalitative dybdeintervjuer har jeg sett på hvordan informantene begrunner bruken av karikaturer av profeten Mohammed i undervisningen. Likeledes har jeg sett på hvordan informantene begrunner hvorfor de ikke bruker eller har brukt karikaturene, eller hva som står i veien for det. I forbindelse med dette har jeg delt inn analysen i tre deler: 1) argumentene for å bruke karikaturer, og argumenter for å ikke bruke karikaturer. 2) Informantenes syn på ytringsfriheten og ytringsrommet i samfunnet, og 3) hva informantene forteller bør ligge til grunn i klasserommet og på skolen for å benytte seg av karikaturene. Dette har jeg diskutert opp mot teorien og tidligere forskning jeg presenterer tidligere i oppgaven.

6.1 Oppsummering av hovedfunn

I den første delen undersøkte jeg hvordan informantene til denne oppgaven begrunnet bruken av Mohammed-karikaturer i undervisningen. Den gjennomgående trenden handler om at karikaturene brukes som en artefakt for å nå et videre mål med undervisningen. Innenfor dette overordnede målet er det varierende hva informantene forteller de håper å få ut av det. Flere av informantene forteller at de bruker karikaturene som et startpunkt for å diskutere grensene for ytringsfriheten, som flere påpeker Mohammed-karikaturer er et godt bilde på. Videre brukes karikaturene mer individrettet for å utvikle evnen til å tenke kritisk eller for å utvikle en slags demokratisk disposisjon. Karikaturene har også blitt benyttet for å undervise om selve temaet; altså ikke som et middel for å nå et videre mål. Begrunnelsene for å la være å bruke karikaturene handler om først og fremst tre grunner, 1) respekt og toleranse, 2) det er ikke hensiktsmessig og vil medbringe mer støy og uro enn læring, og 3) for å spare seg selv eller elevene for ubehag. Bruken av karikaturene, er etter dataene å dømme, svært kontekstuel, og informantene plasserer seg ikke nødvendigvis på den ene eller andre siden i bruken av det, men har både argumenter for og imot.

I andre del, hvor jeg undersøkte nærmere hvordan informantene anser ytringsfriheten og ytringsrommet i samfunnet, finner jeg at det er en bred oppslutning blant samtlige informanter

om en vid juridisk ytringsfrihet. Det er derimot litt variasjon hva de forteller om ytringsfriheten innenfor de juridiske rammene, det jeg kaller den moralske ytringsfriheten. Noen legger vekt på et så vidt ytringsrom som mulig her også, mens andre påpeker viktigheten av medfølgende verdier, som respekt og toleranse.

I tredje del, hvor jeg så på hva som bør ligge til grunn rent praktisk, er det enstemmighet på noen punkter. Alle er enige i at klassemiljøet bør være bra. Innenfor dette er det flere som legger vekt på en gjensidig respekt, at man har etablert en ytringskultur i klassen, samt at man har muligheten til å være uenig, uten at dette går på bekostning av klassemiljøet. I tillegg understrekes det at relasjonene mellom elevene og læreren, og elevene i mellom må være bra. Videre kommer det frem tre strategier lærerne har benyttet seg av når de har vist karikaturene i klasserommet, 1) hvor elever er blitt gitt muligheten til å gå ut av klasserommet, 2) at det er et aktivt valg å komme opp til kateteret og se karikaturene, eller 3) at læreren har slått opp bildene på tavla uten et spesielt fokus på å gi elevene mulighet til å gå ut eller åpne en mappe. Informantene forteller litt blandede opplevelser i etterkant av bruken av karikaturer, som innebærer både noe reaksjoner blant elevene på skolen, samt følelsen av å bli mistenkeliggjort av kolleger og ledelse. Dette siste aspektet gjenspeiles av flere, som etterspør mer støtte, enten lokalt fra skolen, eller retningslinjer fra høyere hold.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Jeg har nå oppsummert hovedfunnene fra oppgaven. Følgende spørsmål er da hvilke samfunnsfagdidaktiske implikasjoner funnene fører med seg. Et sentralt forbehold er at jeg har intervjuet seks samfunnsfaglærere, og funnen ved oppgaven kan følgelig ikke generaliseres. Likevel kan funnene gi rom for ettertanke og inspirasjon til egen og andres praksis på hvordan man underviser om og med Mohammed-karikaturer i samfunnsfagundervisningen.

Gjennom diskusjon av funnene til oppgaven, er det noen ting som er blitt tydeliggjort. Det første handler om hvor kontekstuell bruken av Mohammed-karikaturer er i en klasseromssammenheng. Som kommer frem gjennom de forskjellige perspektivene i datamaterialet, virker det formålstjenlig å tenke gjennom forskjellige aspekter rundt bruken av karikaturene før man kan undervise om og med det. Som flere av informantene peker på, kan det være lurt å forankre begrunnelsene pedagogisk. I så måte kan man gjenta det Siv uttrykte om å *«utfordre læreren til å begrunne det for seg selv på en måte, og kunne sette ord på hvorfor man mener det er en viktig del av undervisningen»*. Man bør altså ha noen klare mål med hvorfor man skal benytte seg av karikaturene i undervisningen. Med tanke på hvor

kontroversielle karikaturene kan være, argumenterer jeg for at bruken av det bør overveies med hensyn til forhold som enkeltelevens rett til et trygt og godt skolemiljø, som Opplæringsloven slår fast, et klassemiljø som muliggjør det å ta opp kontroversielle temaer, samt det å fastsette et pedagogisk mål. For eksempel kan man begrunne det pedagogiske aspektet i læreplanen i samfunnskunnskap. Kompetansemålet «vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, og drøfte grensene for ytringsfriheten» (Utdanningsdirektoratet, 2019), legger til rette for en faglig utforskning av temaet, med karikaturene som utgangspunkt. I forlengelsen av dette vil jeg argumentere for at Mohammed-karikaturer kan defineres som et epistemisk kontroversielt spørsmål, noe som gjør at karikaturene legger til rette for å trene på både diskusjon, og videre fra dette: kritisk tenkning ved at elevene må kritisk vurdere to eller flere legitime perspektiver mot hverandre og diskutere disse.

Dersom elevene oppfyller dette, kan det tenkes å ha en positiv innvirkning på blant annet elevenes demokratiske ferdigheter, slik som å sette frem og vurdere påstander, argumentere for sitt synspunkt, anerkjenne andres (legitime) synspunkt, samt lære seg å samhandle med andre. Slik sett vil Mohammed-karikaturer kunne gi muligheter for være med å oppfylle skolens mandat om demokratisk medborgerskap. Men bruken av karikaturene fordrer, slik flere informanter understreker, at det må ligge et godt klassemiljø med gode relasjoner i bunn, så selv om karikaturene gir mange muligheter, vil de også kunne gi begrensninger, som peker tilbake på at bruken av dem er kontekstavhengig.

6.3 Videre forskning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse seks samfunnsfaglæreres bruk av Mohammed-karikaturer i undervisningen. Gjennom kvalitative dybdeintervjuer, har jeg fått innsikt i tanker og betraktninger rundt dette. Disse tankene og betraktningene kan gi verdifulle innblikk i lærerlivets daglige avveininger og vurderinger på et vanskelig tema. Med tanke på at denne oppgaven kun har intervjuet seks lærere, ville det, videre fra dette prosjektet, være interessant å høre flere forskjellige perspektiver på bruken av karikaturene, fra flere lærere. Det ville i tillegg vært interessant å ta andre metodiske tilnærminger for å forske på dette. Blant annet kunne undervisningsobservasjon av dette gi verdifull, og potensielt mer praksisnær, informasjon om hvordan undervise i kontroversielle temaer, men også mer spesifikt, Mohammed-karikaturer. Videre ville det også vært interessant å høre elev-perspektiver på bruken av Mohammed-karikaturer, kanskje særlig fra muslimske elever som kan finne dette

opprivende. Med tanke på hvor lite forskning som er gjort på dette området, er det mange veier videre for å øke kunnskapen om samfunnsfaglæreres bruk av Mohammed-karikaturer i undervisningen. Dette er ett bidrag til det.

Bibliografi

- Anker, T. & Lippe, M. v. D. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85-96. <https://doi.org/doi:10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Bangstad, S. (2012). Jeremy Waldron: The Harm in Hate Speech. *Nordic journal of human rights*, 30(2), 217-220. <https://doi.org/doi:10.18261/ISSN1891-814X-2012-02-06>
- Bangstad, S. & Vetlesen, A. J. (2011). Ytringsfrihet og ytringsansvar. *Nytt norsk tidsskrift*, 28(4), 334-346.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong learning, and the Politics of Citizenship*. Sense Publishers. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6091-512-3>
- Blennow, K. (2019). *The Emotional Community of Social Science Teaching* [Lunds universitet].
- Bohman, J. & William, R. (2017). *Jürgen Habermas*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. Hentet February fra <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/habermas/>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Bd. 3). Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgarskapsoppseding? *Acta Didactica*, 11(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børhaug, K. & Borgund, S. (2018). Student Motivation for Social Studies – Existential Exploration or Critical Engagement. *Journal of Social Science Education*, 17(4). <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i4-902>
- Case, R. (2005). Bringing Critical Thinking to the Main Stage. *Education Canada*, 45(2).
- Daerden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (Bd. 2). Universitetsforlaget.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- Dougherty, B. K. (2002). Comic Relief: Using Political Cartoons in the Classroom. *International Studies Perspectives*, 3, 258-270. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1528-3577.00095>
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies - J CURRICULUM STUD*, 38, 503-520. <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Enslin, P., Pendlebury, S. & Tjiattas, M. (2001). Deliberative Democracy, Diversity and the Challenges of Citizenship Education. *Journal of philosophy of education*, 35(1), 115-130. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00213>
- Ferrer, M., Josøk, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Firebaugh, G. (2008). The First Rule. There Should Always Be the Possibility of Surprise in Social Research. I *Seven Rules for Social Research*. Princeton University Press.
- Flensner, K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14(4). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.8347>
- Glazier, R. A. (2014). Satire and Efficacy in the Political Science Classroom. *PS: Political Science & Politics*, 47(4), 867-872. <https://doi.org/10.1017/S104909651400119X>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (Bd. 1). Cappelen Damm Akademisk.

- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (100).
- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter* (A. Eriksen, Overs.). Ad Notam Gyldendal.
- Hand, M. (2008). WHAT SHOULD WE TEACH AS CONTROVERSIAL? A DEFENSE OF THE EPISTEMIC CRITERION. *Educational theory*, 58(2), 213-228.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Routledge.
- Hess, D. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge.
- Jelstad, J. (2020). *Anine Kierulf er bekymret for at lærere endrer praksis etter lærerdrapet*.
<https://www.utdanningsnytt.no/laereryrket-muhammedkarikaturer-terror/anine-kierulf-er-bekymret-for-at-laerere-endrer-praksis-etter-laererdrapet/261659>
- Kierulf, A. (2021). *Ytringsfrihet: Hva er det?* Universitetsforlaget.
- Kierulf, A. & Gisle, J. *ytringsfrihet*. Hentet 31. mai fra <https://snl.no/ytringsfrihet>
- Lennon, S. (2017). Questioning for Controversial and Critical Thinking Dialogues in the Social Studies Classroom. *Issues in teacher education*, 26(1), 3.
- Lysaker, O. (2018). Moralsk ytringsansvar i urolige tider. I *Norge etter 22. juli. Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.37.ch5>
- Lysaker, O. & Syse, H. (2016). The Dignity in Free Speech: Civility Norms in Post-Terror Societies. *Nordic journal of human rights*, 34(2), 104-123.
<https://doi.org/10.1080/18918131.2016.1212691>
- Mangset, M., Midtbøen, A. H. & Thorbjørnsrud, K. (2022). *Ytringsfrihet i en ny offentlighet*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215051017-2022>
- Mill, J. S. (1859). *On Liberty* (K. Casey, Red. Dover Thrift Edition. utg.). Dover Publications, INC.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66(3), 745-758. <http://www.jstor.org/stable/40971349>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NRK. (2020, 22. okt). 22. okt. 2020 – Profeten Muhammed i klasserommet. *Debatten*.
<https://tv.nrk.no/serie/debatten/202010/NNFA51102220/avspiller>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (9). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Patton, M. Q. (2014). Data Collection Decisions. I *Qualitative Research & Evaluation Methods* (s. 255-263).
- Ruitenbergh, C. W. (2009). Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269-281. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2>
- Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions. *Democracy and Education*, 24(1).
<https://democracyeducationjournal.org/home/vol24/iss1/5>
- Silverman, D. (2011). Designing a Research Project. I *Interpreting Qualitative Data* (4. utg., s. 27-56). Sage.

- Skårderud, J. R. (2020). NTNU-forskere: Læreren bestemmer. *Klassekampen*.
<https://klassekampen.no/utgave/2020-10-20/ntnu-forskere-laereren-bestemmer>
- Slinning, G. (2021). *Ytringsfriheten og dens grenser: Ytringsansvar, empati og deltakelse hos unge* [Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff* (185). Justis- og beredskapsdepartementet.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering - Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic studies in education*, (4), 279-294.
- Svendsen, L. F. H. (2011). Ytringsfrihet og toleranse. *Midtnorsk debatt*.
<https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/article1735356.ece>
- Sætra, E. (2020). Bruk av karikaturer må kunne begrunnes pedagogisk. I.
<https://www.utdanningsnytt.no/islam-karikaturer-klasserommet/bruk-av-karikaturer-ma-kunne-begrunnes-pedagogisk/261821>
- Sætra, E. (2021a). Discussing Controversial Issue: Exploring the Role of Agonistic Emotions. *Democracy and Education*, 29.
<https://democracyeducationjournal.org/home/vol29/iss1/3/>
- Sætra, E. (2021b). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345-357.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Tryggvason, Á. (2018). Democratic Education and Agonism: Exploring the Critique from Deliberative Theory. *Democracy and Education*, 26(1).
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Samfunnskunnskap vg1/vg2 (SAK01-01)*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv48?lang=nob>
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. I Utdanningsforbundet (Red.).
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a3_bokmal_hvit_rev_131114.pdf
- Utdanningsnytt. (2020). *Én av tre lærere er redde for å vise Muhammed- karikaturer*. Hentet 19. april fra <https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-undervisning-ytringsfrihet/n-av-tre-laerere-er-redde-for-a-vise-muhammed--karikaturer/260993>
- Vetlesen, A. J., Ishaq, B., Bangstad, S. & Eriksen, T. H. (2011). Uakseptable ytringer. *Aftenposten*.
<https://www.sv.uio.no/sai/bilder/publikasjoner/uakseptable%20ytringer.pdf>
- Waldron, J. (2012). *The Harm in Hate Speech*. Harvard University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide for masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk – Odd Gundersen Sagbakken

Viktig at informant ikke snakker om personidentifiserbare data.

Her tas det forbehold om at det kommer mange spørsmål som handler om å fylle på det respondenten svarer, så følgende spørsmål er et utgangspunkt.

Må påpeke at det muligens kommer spørsmål som respondenten allerede har svart på, men at spørsmålet stilles for få en kontinuitet en intervjuene

Formalitet:

S1: Hvilke(t) fag underviser du i og på hvilke(t) trinn?

S2: Hvor lenge har du jobbet som lærer?

S3: Hvordan vil du karakterisere elevsammensetningen på denne skola?

Generelt om ytringsfrihet:

S4: Ytringsfrihet er jo et hett tema om dagen. Vi starter generelt: hva er ditt generelle inntrykk av statusen til ytringsfrihet i Norge i dag?

S5: Hva tenker du om grensene for ytringsfriheten vi har i Norge?

Antakeligvis oppfølgingsspørsmål

S6: Som lærer i et samfunnsfag, hva tenker du om rollen temaet ytringsfrihet har undervisningen?

S7: Har du eller har du hatt noe spesifikt fokus på undervisning om ytringsfrihet?

S8: Hvordan har du i så fall da lagt opp undervisningen?

S9: Hva er viktig for deg at elevene sitter igjen med rundt temaet ytringsfrihet?

S10: Fikk du med deg hendelsen i Paris i fjor høst, hvor samfunnsfaglæreren Samuel Paty ble drept etter en undervisningstime om ytringsfrihet?

S11: Hva tenkte du selv etter hendelsen?

S12: Snakket dere om Samuel Paty-hendelsen i etterkant i undervisningen?

Mohammed-karikaturer:

S13: Dette med ytringsfrihet generelt, men mer spesifikt bruken av Mohammed-karikaturer, er dette et tema som engasjerer deg noe spesielt?

S14: Har du noen gang brukt eller vurdert å bruke karikaturer av Mohammed i undervisningen?

S15: Hva har vært tankene bak det å bruke eller ikke bruke slike karikaturer i undervisningen?
Antakeligvis oppfølgingsspørsmål

S16: hva er det du da håper å få ut av det?

S17: Synes du bruken av Mohammedkarikaturer tilfører noe ekstra i undervisningen i forhold til andre temaer man kan ta opp?

S18: Og hva er målet at elevene skal sitte igjen med?

S19: Hva tenker du bør ligge til grunn for å kunne benytte seg av slike karikaturer?

S20: En spørreundersøkelse gjort av Utdanningsnytt viser at det er en redsel blant lærere å benytte seg av slike karikaturer i undervisningen. Har du følt på det?

S21: I så fall, hvilke type reaksjoner er det du frykter?

S22: Det er jo et aspekt her som omhandler elevenes livsverden og følelser. Hva tenker du om å potensielt krenke noen elever ved å ta opp kontroversielle temaer i klasserommet, som for eksempel Mohammed-karikaturer?

S23: Hvis du har tatt opp dette, eller noe lignende før, har du da fått negative reaksjoner fra elever, eller andre?

S24: I så fall, hvilke reaksjoner er det snakk om da?

S15: Hva med religiøse temaer generelt, er det et tema du vegrer deg for å ta opp med elevene, som også samme studie viste at mange lærere gjør?

S26: Hva tenker du om at lærere sitter med frykt eller vegringer for hva de skal eller kan ha med i undervisningen? Altså må man forvente at det kommer reaksjoner når man tar opp svært kontroversielle temaer?

S27: Nå tidligere kunnskapsminister Guri Melby sa jo i etterkant av Samuel Paty-hendelsen at lærere i Norge har full metodefrihet og at det er helt opp til læreren å vise karikaturer av profeten Mohammed. Savner du retningslinjer rundt dette temaet?

S28: I så fall, hva burde de retningslinjene inneholde?

S29: Mener du at det bør være opp til hver enkelt lærer å bestemme virkemidler i undervisningen, også noe så kontroversielt som å vise Mohammed-karikaturer?

S30: Noen har tatt til orde for at det å bruke karikaturer av Mohammed kan forebygge radikaliserings blant muslimsk ungdom. Hva tenker du om det?

S31: Er det eller har det vært snakk blant kollegiet om det å bruke Mohammed-karikaturer i undervisningen?

S32: Av det vi har snakket om så langt, er det noe du vil tilføye?

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Muligheter eller begrensninger: samfunnsfaglæreres bruk av karikaturer i undervisningen.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse ytringsfrihetstematikken i undervisning i samfunnsfag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masterstudien er å få et innblikk i hvordan et utvalg av samfunnsfaglærere tenker rundt undervisning av ytringsfrihet, samt bruken av karikaturer av profeten Mohammed i denne undervisningen. Jeg ønsker å intervju et utvalg lærere og gå nærmere inn på deres erfaringer og tanker rundt dette for å gå litt i dybden på tematikken.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning (ILS) ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du underviser i samfunnsfag på videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Denne studien benytter seg av en kvalitativ tilnærming. Mer spesifikt er metoden som blir brukt dybdeintervjuer. I intervjuet samles informasjon om intervjuobjektets tanker om spørsmål som ytringsfrihet og religionsfrihet, med et særlig fokus på bruken av karikaturer av profeten Mohammed i undervisningen. Disse dataene blir registrert via lydopptak og intervjuet vil ta anslagsvis 30-45 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare jeg, studenten, og veileder, som har tilgang til disse dataene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet blir lagret på forskningsserver ved UiO og blir kryptert og låst

Dersom du velger å delta vil du ikke kunne bli gjenkjent fra studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Etter prosjektslutt slettes alle personidentifiserbar data, slik at alle personopplysninger ikke blir tilgjengelig for noen.

Prosjektslutt er satt til 30. juni 2022.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO* ved Odd Gundersen
Sagbakken, eller veileder *Nora Elise Hesby Mathé*
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye. Kan nås via personvernombud@uio.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Muligheter eller begrensninger: samfunnsfaglæreres bruk av karikaturer i undervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD-meldeskjema

Meldeskjema

Ref.nr. 457165

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Et utvalg læreres bruk av Mohammed-karikaturer i samfunnsfag

Prosjektbeskrivelse

Formålet med dette prosjektet er å intervju og finne ut hva et utvalg lærere mener om bruken av Mohammed-karikaturer i undervisningen i samfunnsfaget.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

For å kunne jobbe med dataene jeg får av denne studien er jeg avhengig av å dem tilgjengelig gjennom prosjektperioden, derfor er jeg avhengig av å ta lydopptak av dem jeg intervjuer. Det jeg har krysset av ja på så langt er tilstrekkelig for å besvare problemstillingen min i oppgaven.

Prosjektbeskrivelse

Prosjektskisse - Odd Gundersen Sagbakken.docx

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Odd Vardo Gundersen Sagbakken, [kontaktinformasjon utelatt]

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nora Elise Hesby Mathé, [kontaktinformasjon utelatt]

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere på videregående i fag som handler om samfunnsfag, dvs. samfunnsfag, sosiologi og sosialantropologi, politikk og menneskerettigheter, samfunnskunnskap ol.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Forespørsel om intervju. Er pragmatisk, så tenker å rekruttere via bekjente, via facebook-grupper eller få hjelp av veileder

Alder

25 - 67

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

Intervjuguide.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Informasjonsskriv utvalg.doc

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved kontakt til undertegnede via aktuelle kommunikasjonskanaler, f.eks. telefon, mail, facebook.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Ved forespørsel skal de registrerte få full innsyn i det som omhandler dem, og har da følgelig mulighet til å rette eller slette opplysninger om seg selv

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

Fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

Student (studentprosjekt)

Prosjektansvarlig

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

Opplysningene anonymiseres fortløpende

Opplysningene krypteres under lagring

Endringslogg

Varighet

Prosjektperiode

01.09.2021 - 30.06.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

Lyd- eller bildeopptak slettes

Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

Koblingsnøkkelen slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

I denne studien kommer jeg ikke til å samle inn informasjon om lærernes politiske eller religiøse overbevisninger. Jeg kommer til å be dem unnlate å gi denne type informasjon.

Skulle noe slik info komme frem, vil jeg ikke inkludere det i transkripsjonen og slette lydopptak etter jeg har transkribert.