

Oda Elise Strandås

Ytringsfriheten fra et elevperspektiv - mangfoldig og sammensatt

En kvalitativ studie av elevers forståelse og
oppfattelse av ytringsfriheten

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Knut Vesterdal

Mai 2020

Oda Elise Strandås

Ytringsfriheten fra et elevperspektiv - mangfoldig og sammensatt

En kvalitativ studie av elevers forståelse og
oppfattelse av ytringsfriheten

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Knut Vesterdal
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Ytringsfriheten står sterkt i Norge og har de siste 20 årene fått en høyere status i det norske samfunn. Samtidig finnes det lite empiriskbasert forskning på ytringsfriheten, både i Norge og internasjonalt. Dette sammen med personlig interesse for fenomenet er bakgrunnen for dette masterprosjektet. Oppgaven ser på hvordan elever forstår og oppfatter egen og andres ytringsfrihet. I denne undersøkelsen har jeg brukt kvalitativ metode, og hatt seks fokusgruppeintervjuer. Informantene er elever fra videregående skole. De er hentet fra fagene *samfunnsfag* og *politikk og menneskerettigheter*, fra én skole i Trøndelag og to skoler i Nord-Norge.

Masterprosjektets problemstilling er ***Hvordan forstår og oppfatter elever egen og andres ytringsfrihet?***

For å kunne svare på problemstillingen ble det utarbeidet fire forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan kontekstualiserer elevene ytringsfriheten?*
- 2. Hvilke arenaer ytrer elevene seg på, og hva ligger til grunn for valgene de tar?*
- 3. Hvordan forstår elevene forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet?*
- 4. Hva er elevenes forhold til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning?*

Studien viser i all hovedsak at ytringsfriheten er et sammensatt og mangfoldig tema, og det er mange ulike faktorer som spiller inn på hvordan elevene forstår og oppfatter ytringsfriheten. Det tyder på at det er nødvendig å sette seg inn i disse faktorene for å kunne få et helhetlig bilde og en bedre forståelse av ytringsfriheten.

Hovedfunnene viser at elevene ser en sterk tilknytning mellom ytringsfriheten og demokratiet. De mener også at det burde være plass for alle typer meninger, og derfor vektlegger de meningsmangfoldet. Elevene foretrekker å ytre seg muntlig. Skolen nevnes som en viktig arena for elevene, spesielt fordi de får muligheten til å diskutere sammen med læreren. Når det gjelder sosiale medier, uttrykker de seg først og fremst gjennom private kanaler, hvor bare deres nærmeste kan se. Dette skjer for eksempel gjennom applikasjonene Messenger, Instagram og Snapchat. Når det gjelder forskningsspørsmål fire har elevene fått utdelt to hatytringer hentet fra nett for å kunne diskutere forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet. Elevene skaper et generasjonsskille mellom seg selv og den eldre generasjonen. De fremstiller seg selv om fordomsfrie, og ifølge dem er hatytringer først og fremst forbundet med eldre mennesker. Elevene nevner det flerkulturelle samfunnet, og funnene viser til at elevene har tilegnet seg et kosmopolitisk verdenssyn. De trekker også frem flerkulturell opplæring som en avgjørende faktor. Opplæring og undervisning er viktig for elevene når det gjelder menneskerettigheter. De opplever at menneskerettighetsundervisning blir lite prioritert i den norske skolen, og etterspør mer undervisning om temaet. De mener dette gagnar både dem selv, og det flerkulturelle klasserommet. Uten kunnskap om menneskerettighetene kan de ikke stå opp for seg selv eller andre i samfunnet.

Abstract

Freedom of speech is a well-established concept in Norway and has gained a high status in the Norwegian society over the past 20 years. At the same time, there is little empiric-based research on freedom of speech, both in Norway and internationally. This, together with personal interest, is the motivation for this master's thesis. The thesis assesses pupils understanding and perception of their own right to freedom of speech, as well as others. In this research I have used a qualitative method, using six focus group interviews. The informants are pupils at Upper Secondary School, and attending courses in *Social Studies* and *Politics, the Individual and Society*, at one school in Trøndelag, and two schools in Northern Norway. The main research question of the thesis is ***How do pupils understand and perceive their own and others' freedom of speech?***

In order to answer the main research question, four supplementary research questions were used:

1. *How do the pupils contextualize freedom of speech?*
2. *Which arenas do the pupils express themselves in, and what is the basis for their choices they make?*
3. *How do the pupils understand the relation between hate speech and freedom of speech?*
4. *What experience do the pupils have with human rights and human rights education?*

The study shows that freedom of speech is a complicated and diverse subject, and that many factors play a part in the pupils understanding and perception. This indicates that it is necessary to investigate these factors in order to obtain the complete picture and a better understanding of freedom of speech.

The main findings show that the pupils see a strong connection between freedom of speech and democracy. They also express that there should be acceptance for all types of opinion, and thus emphasize diversity of opinion. The pupils prefer to express themselves orally. The school is mentioned as an important arena for the pupils, especially because they can have discussions with the teacher. When it comes to social media, they express themselves mostly through private channels where only friends can see their messages. They use applications like Messenger, Instagram and Snapchat. For research question four, the pupils were presented with two examples of hate speech from the internet to discuss the relation between hate speech and freedom of speech. The pupils create a gap between their generation, and older ones. They present themselves as unprejudiced and claim that hate speech mostly comes from older people than themselves. The multicultural society is also mentioned, and the findings show that the pupils have acquired a cosmopolitical worldview. They emphasize multicultural education as a crucial factor. Education is important to the pupils when it comes to human rights. They feel that human rights education has a low priority in the Norwegian school system, and request that more time is spent on the subject. This, in their opinion, would be a win for both themselves and the multicultural classroom.

Forord

12. mars kl. 10:00 hadde jeg veiledningstime.

Foreløpig utkast ble diskutert og videre arbeid ble planlagt.

Jeg hadde jobbet jevnt gjennom semesteret, og var egentlig godt i rute.

Med et glimt i øye ble vi enige om at neste veiledning kanskje måtte tas over internett. Da jeg gikk ut av kontoret var jeg fornøyd og gledet meg til videre arbeid.

12. mars kl. 14:00 stengte landet ned.

Med andre ord, innspurten av masteroppgaven ble ikke som jeg hadde forestilt meg. Plutselig kunne vi ikke oppholde oss på skolen, veiledning ble vanskeligere og alle byens bibliotek stengte umiddelbart. Det ble utfordrende for en masterstudent som akkurat skulle begynne å fordype seg i teoretiske perspektiver. Midt oppi en verdenspandemi og bekymring både for seg selv og sine nærmeste, ble plutselig en masteroppgave lite relevant. Det har vært tunge stunder hvor motivasjonen har vært ikke-eksisterende og mange tårer har trillet ned langs kinnet, 25. mai virket veldig langt unna at jeg lenge vurderte å utsette innleveringen.

Men her er jeg, mot alle odds føles det som, med et ferdig produkt som jeg virkelig er stolt av. Først vil jeg takke veilederen min Knut Vesterdal, som har vært til stor hjelp i oppgaveskrivingen, og kommet med både motiverende ord, og nyttige tilbakemeldinger. Videre vil jeg selvfølgelig takke informantene mine. Møtet med dere og deres betraktninger har vært en stor motivasjon gjennom hele skrivingen. Jeg beundrer dere, og den dagen dere går ut av skolen og inn i samfunnet som medborgere, skal dere klappe dere selv på skuldrene. Vær stolte, det er dere som er fremtiden!

Tusen takk til familien min som alltid har kommet med støttende ord og ikke minst til mamma for stor hjelp i innspurten. Jeg vil også takke musikantene i Bispehaugen ungdomskorps og venninner både utenfra og innenfra lesesalen som har motivert meg. Dere har fått tankene mine over positive retninger gjennom en vanskelig periode. Uten familie og venners heiarop ville ikke denne prosessen vært enkel! Til slutt vil jeg rette kanskje den aller største takken til samboeren min Torbjørn. Du har støttet meg og gitt kjærlighet de gangene jeg har følt meg verst, og heiet meg fram de gangene jeg har følt meg best.

Forordene mine ble kanskje litt uvanlig lang for en masteroppgave å være, men uvanlig lang har også våren 2020 vært.

God lesning!

Oda Elise Strandås
Trondheim, mai 2020

**«Ytringsfriheten gir en slags nærhet.
Du kan liksom si hva du vil, du kan være seg selv»**
- Elev som deltok i masterprosjektet

«Vi har jo vokst opp med ytringsfrihet. It's a gift»
- Elev som deltok i masterprosjektet

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1. Innledning	1
1.1 <i>Motivasjon for oppgaven</i>	1
1.2 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	2
1.3 <i>Oppgavens oppbygning</i>	3
1.4 <i>Samfunnsdidaktisk relevans</i>	3
1.5 <i>Begrepsforklaringer</i>	4
1.5.1 <i>Menneskerettigheter</i>	4
1.5.2 <i>Ytringsfrihet</i>	5
1.5.3 <i>Ytring</i>	6
1.5.4 <i>Hatytringer</i>	6
1.5.5 <i>Kosmopolitisk medborger</i>	7
1.6 <i>Tidligere forskning</i>	8
2. Teori	11
2.1 <i>Ytringsfriheten</i>	11
2.1.1 <i>Ytringsfriheten i et historisk perspektiv</i>	11
2.1.2 <i>Ytringsfrihetens grenser</i>	12
2.1.3 <i>To klassiske perspektiver på ytringsfriheten</i>	13
2.2 <i>Ytringsfrihet i opplæringen</i>	13
2.2.1 <i>En flerkulturell forståelse – «oss», «dem» og «vi»</i>	13
2.2.2 <i>Den flerkulturelle opplæringen</i>	14
2.2.3 <i>Menneskerettighetsundervisning</i>	15
2.3 <i>Ytringsfrihet igjennom internett og kommunikasjon</i>	16
2.3.1 <i>Digital dømmekraft</i>	17
2.3.2 <i>Kommunikasjon</i>	18
2.3.3 <i>Skolen som en dialogarena</i>	18
3. Metode	20
3.1 <i>Metodologiske valg</i>	20
3.1.1 <i>Kvalitativ metode og intervju</i>	21
3.2 <i>Datautvalg og gjennomføring</i>	22
3.3 <i>Intervjuguiden blir til</i>	23
3.4 <i>Etisk refleksjon</i>	24
3.5 <i>Reliabilitet og validitet</i>	26
3.6 <i>Analyseprosessen</i>	27
Analyse og drøfting	28
Presentasjon av informanter	29
Ulike sosiale medier og begrep nevnt av elevene	30

4. Hvordan kontekstualiserer elevene ytringsfriheten?	31
4.1 Presentasjon av funn	31
4.2 Drøfting - Hvordan kontekstualiserer elevene ytringsfriheten?.....	33
5. Hvilke arenaer ytrer elevene seg på, og hva ligger til grunn for valgene de tar?	37
5.1 Presentasjon av funn	37
5.2 Drøfting – Hvilke arenaer ytrer elevene seg på, og hva ligger til grunn for valgene elevene tar?	39
5.2.1 Sosiale media.....	40
5.2.2 Muntlig kommunikasjon	40
6. Hvordan forstår elevene forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet?	43
6.1 To hatefulle ytringer	43
6.2 Presentasjon av funn	43
6.2.1 Det flerkulturelle samfunnet.....	44
6.2.2 Kunnskap og undervisning forebygger hatytringer.....	46
6.3 Drøfting - Hvordan forstår elevene forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet?.....	48
6.3.1 Det flerkulturelle samfunnet.....	48
6.3.2 Kunnskap og undervisning forebygger hatytringer.....	51
7. Hva er elevenes forhold til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning?	56
7.1 Presentasjon av funn	56
7.2 Drøfting - Hva er elevenes forhold til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning?	58
8. Avslutning	63
8.1 Oppsummering	63
8.2 Veien videre	68
9. Litteraturliste	69
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever og/eller foreldre	I
Vedlegg 2: Intervjuguide	IV
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	VI

1. Innledning

1.1 Motivasjon for oppgaven

«Thea er en samfunnsengasjert og velformulert jente. Hun bruker ytringsfriheten sin der hun kan, og har alltid oppfordret de rundt seg til å gjøre det samme. Thea har også en jobb som ofte gjør at hun må gå imot enkeltmenneskers ønsker. For eksempel å vurdere søknader hvor menneskers interesser kan slå andre veien enn de selv håper. En dag spurte jeg om Thea kunne dele et leserinnlegg jeg hadde skrevet i lokalavisa, men dette ville hun ikke gjøre. For meg var det merkelig ettersom Thea alltid deler slikt, og vi deler mye av de samme synene. Det hun så fortalte meg utfordret mitt syn på ytringsfriheten. Hun fortalte at hun allerede en gang hadde blitt hengt ut i et kommentarfelt på grunn av jobben sin, og hvis hun delte leserinnlegget var sjansen for at det samme kunne skje igjen stor. Risikoen var rett og slett ikke verdt å ta for henne. Da gikk opp for oss begge at andres ytringer gikk på bekostning av Theas ytringsfrihet, og motsigelsene i denne menneskerettigheten ble plutselig veldig tydelig og nær»

Jeg husker enda det øyeblikket da jeg skjønnte at ens ytringer kan gå på bekostning av en annens ytringsfrihet. Hodet jobbet på spreng for å prøve å forstå hvordan en så fantastisk ting som ytringsfriheten kunne være med på å sette begrensinger for og hindre andre i å bruke den selv. Jeg som alltid hadde blitt oppfordret til å bruke ytringsfriheten, skrevet leserinnlegg i avisene, diskutert med lærere og medelever, fikk plutselig se en negativ side, som frem til nå hadde vært relativt skjult for meg. Det er nok ikke bare «Thea» som har kjent på disse tankene. Frykten for hatefulle og diskriminerende ord kan begrense henne, og vi må bare anta at det er mange flere som henne der ute. Dette gjorde at jeg måtte utfordre mine egne tanker om fenomenet, og det var det perfekte utgangspunktet for å skrive en masteroppgave.

Ytringsfriheten står sterkt i Norge og har de siste 20 årene fått en høyere status i det norske samfunn (Bangstad & Vetlesen, 2011). Men den kommer også med et ansvar. På den ene siden innebærer ytringsfriheten at man skal akseptere ulike meninger og standpunkter. På den andre siden skal man ivareta menneskeverdet. I bunn og grunn handler det om et moralsk ytringsansvar som vi mennesker har ovenfor hverandre. Alle mennesker har et ytringsansvar, og dette betyr at vi må tenke oss om før vi ytrer oss (Nilsen, 2014, s. 11). Hvilke konsekvenser kunne det få for «Thea» hvis hun ble hengt ut med navn og jobb i et kommentarfelt på internett? Hvilken virkning ville dette ha på andre lesere på nett? Var senderen i det hele tatt sikker på at den aktuelle saken som ble kommentert handlet om «Thea»? Det er tydelig at mange viktige spørsmål knyttet til ytringsfriheten ikke ble tatt hensyn til når vi ser på denne historien.

Mine personlige interesser er grunnmuren for dette masterprosjektet, men dette er ikke tilstrekkelig til å skape et helhetlig bilde av ytringsfriheten. Jeg ønsker å sette den i en større kontekst. Dermed må jeg se nærmere andres bevissthet rundt ytringsfriheten. «Andre» i dette tilfellet vil være elever i videregående skole. Ut fra

egne erfaringer er det ulik forståelse og oppfatning av hva ytringsfriheten innebærer. «Thea» sin historie er et tydelig eksempel på det. Det vil være nyttig å vite hva som ligger til grunn for andre menneskers forståelse av ytringsfriheten, og hva som påvirker dem. Er det slik at den kollektive forståelsen av friheten har gått fra å være «friheten til å ytre seg om det man ønsker, med enkelte begrensninger» til å kunne si «hva faen jeg vil», eller er folk faktisk bevisste på hva å ha ytringsfrihet innebærer?

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut fra det som ble presentert ovenfor, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan forstår og oppfatter elever egen og andres ytringsfrihet?

Hensikten med oppgaven er å undersøke og få innblikk i elevers tanker om ytringsfrihet. Ønsket er å få en bredere forståelse av fenomenet gjennom deres betraktninger. Erfaringene, tankene og perspektivene vil være grunnlaget når jeg senere skal drøfte funnene opp mot teoretiske perspektiver. Hadde masteroppgavens omfang vært større, ville det vært svært interessant å også gjennomføre samme prosjekt med mennesker i en annen aldersgruppe, eller sett på hvordan lærerne og skolen jobber for å fremme elevenes ytringsfrihet. Det finnes så mange aspekter av ytringsfriheten, og jeg håper flere i fremtiden vil bli inspirert til å forske på temaet. Etersom problemstillingen min er vid og generell, har jeg i tillegg formulert fire forskningsspørsmål som skal se nærmere på elevenes forståelse og oppfattelse av ytringsfriheten. Disse forskningsspørsmålene er som følger:

- 1. Hvordan kontekstualiserer elevene ytringsfriheten?*
- 2. Hvilke arenaer ytrer elevene seg på, og hva ligger til grunn for valgene de tar?*
- 3. Hvordan forstår elevene forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet?*
- 4. Hva er elevenes forhold til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning?*

Jeg mener alle forskningsspørsmålene dekker viktige aspekter av ytringsfriheten, som ytringsfrihetens grenser, menneskerettigheter, hvordan den fungerer i praksis og skolens rolle. Det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å bruke for å se hvordan elevene snakker om ytringsfriheten. Hva er deres spontane tanker, holdninger og inntrykk? Med spørsmål nummer to vil jeg finne ut hvor elevene velger å uttrykke seg, om det er noen spesielle arenaer som skiller seg ut og hvorfor de tar de valgene de gjør. Dette spørsmålet var avgjørende å ha med ettersom sosiale media er en stor del av elevenes hverdag. Uten et spørsmål formulert slik kunne jeg risikert å

miste relevante betraktninger fra elevenes side. For å kunne få en forståelse av ytringsfriheten som var så bred som mulig, ble det også formulert et spørsmål med hatytringer som utgangspunkt. Her ønsker jeg å studere elevenes oppfatning ytringsfrihetens grenser og nyanser. Det siste spørsmålet tar utgangspunkt i skolens undervisning, og om denne kan ha noen påvirkning for elevenes forståelse.

1.3 Oppgavens oppbygning

Jeg har valgt å dele inn oppgaven i åtte kapitler. Hver del vil på sin måte bidra til å skape en helhetlig oppgave. Så langt, i første kapittel, har jeg gjort rede for motivasjon for oppgaven, samt problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil jeg vise oppgavens samfunnsdidaktiske relevans, før jeg presenterer sentrale begreper og tidligere forskning. Det andre kapitlet vil bestå av teoretiske perspektiver som er knyttet til oppgavens hovedtema, men også teori knyttet til funnene. I kapittel tre vil jeg redegjøre grundig for hvordan jeg har samlet empiri. Alle valgene jeg har tatt vil bli begrunnet, og forankret i litteratur om valgt metode. Analyse og drøfting vil så bli presentert. For å gjøre oppgaven mest mulig oversiktlig og strukturert, er delen *analyse og drøfting*, videre delt inn i fire kapitler. Hvert kapittel vil ta for seg et forskningsspørsmål. I hver del vil funnene bli presentert med en påfølgende drøfting. Til slutt kommer avslutningen, hvor jeg oppsummerer hvert forskningsspørsmål og presenterer de viktigste funnene. Jeg vil også drøfte oppgavens begrensinger og se på veien videre.

1.4 Samfunnsdidaktisk relevans

For å etablere masterprosjektets samfunnsdidaktiske relevans, vil jeg se på ytringsfriheten fra to sider. Som frihet til å ytre sine meninger, og som menneskerettighet. Fordi elevene er oppgavens utgangspunkt og informantene er hentet fra samfunnsrelaterte fag, er samfunnsfagene en nøkkelfaktor for å sikre samfunnsdidaktisk relevans. Solhaug (2006) påpeker blant annet at skolens samfunnsfag skal utvikle elevers kunnskap og kritiske refleksjoner om samfunn, kultur og demokratiet. Derfor er det naturlig at de blir et forum for debatter. Her vil elevenes initiativ og aktivitet er svært vesentlig. Dette legger opp til at elevene deltar ved å ytre seg muntlig. Ytringsfriheten i seg selv er altså en viktig faktor for at samfunnsfagene skal kunne oppnå sitt mandat. Dette ligger til grunn for de to første forskningsspørsmålene mine. De vil bidra til å få innblikk i elevenes erfaringer, hvordan og hvor elevene bruker sin ytringsfrihet og hva de forbinder med den.

For det andre er også ytringsfriheten en menneskerett. Dette gjenspeiles i mine to siste forskningsspørsmål som vektlegger elevenes forhold til menneskerettigheter, både ytringsfriheten og andre. Her vil den samfunnsdidaktiske relevansen forankres i læreplanmålene som fagene baseres på. Ut fra to læreplanmål hentet fra fagene samfunnsfag og politikk, individ og samfunn ser vi at ytringsfriheten er sentral. Gjennom faget samfunnsfag skal elevene diskutere sammenhenger mellom styreform, rettstat og menneskerettigheter. I faget politikk, individ og samfunn skal

elevene diskutere de juridiske sidene samt etiske normer som menneskerettighetene innebærer i hverdagslivet (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Ut fra disse to punktene er oppgaven min relevant både fordi hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene vil gi indikasjoner på om skolen har bidratt til å utdanne demokratiske medborgere. I kapitlet *1.6 Tidligere forskning* vil jeg videre gå nærmere inn på rapporter og artikler som viser at masterprosjektets tema er relevant for samfunnet og ikke minst viktig å belyse. Temaet er dagsaktuelt og veldig vidt. Ytringsfriheten omhandler ikke bare ens rett til å ytre, men også mange andre aspekt som må tas hensyn til. Det kommer tydelig frem når det i den siste tiden har blitt tatt flere ytringer til retten, som der har blitt klassifisert som hatytringer (NRK, 2020). I tillegg har disse blitt kalt historiske, og det sier noe om at omfanget tidligere ikke har vært stort. To av disse ytringene er grunnlaget for mitt fjerde forskningsspørsmål og de presenterer jeg i *kapittel 6.1*.

1.5 Begrepsforklaringer

I dette masterprosjektet er det en del elementære begreper som er viktig ha et kjennskap til for å kunne danne et helhetlig bilde av alle kapitlene. Å ha en forklaring på ulike begreper tidlig i oppgaven vil gi leseren forutsigbarhet. Enkelte av forklaringene er lengre enn andre, men dette er for å få frem helheten av begrep og gi bedre innsikt i hva masterprosjektet forsker på. Noen av begrepene vil bli mer aktivt brukt i drøftingen enn andre, dermed vil ikke all teori bak begrepene nødvendigvis bli sett i drøftingen. De er likevel tatt med i dette kapitlet for kunne kontekstualisere oppgavens tema. Videre er det nødvendig å påpeke at dette ikke er et drøftingskapittel. Det er en forklaring på hva jeg legger i de ulike begrepene, i det videre arbeidet. De ulike begrepene vil bli lagt mer vekt på i teorikapitlet, der de vil bli satt i en større sammenheng og blir utdypet. Jeg vil også understreke at begreper ikke nødvendigvis har en fast betydning. De kan variere ut fra hvem som tolker og beskriver begrepene, noe blant annet Berenskoetter (2016) også vektlegger. Denne avklaringen skal være med på å vise hvilke forklaringer jeg legger til grunn i masterprosjekt mitt.

1.5.1 Menneskerettigheter

FN definerer menneskerettigheter som rettigheter alle mennesker har. Dette er uavhengig av kjønn, alder, legning, livssyn og nasjonalitet (FN-sambandet, 2019). Et av formålene med menneskerettighetene er å sikre helt grunnleggende verdier som frihet og likhet, til alle mennesker. Et annet formål handler om å regulere forholdet mellom staten og innbyggerne. Det er menneskerettighetene som setter rammene for hvordan staten skal styre og bestemme over innbyggerne. Derfor er staten pålagt å gi innbyggerne ulike rettigheter (Norges institusjon for menneskerettigheter [NIM], u.å.) Med andre ord, det er ikke nødvendig å gjøre seg fortjent til menneskerettigheter, vi alle har krav på dem (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 15). Det er vanlig å skille mellom ulike kategorier menneskerettigheter. På den ene

siden finner vi sivile og politiske menneskerettigheter, blant annet retten til liv, forbudet mot tortur og nedverdiggende behandling. Ytringsfriheten er også en del av denne kategorien. På den andre siden har vi økonomiske, sosiale og kulturelle som innebærer retten til arbeid og utdanning, og helsetilbud. Begge disse kategoriene er juridisk bindende, i den forstand at de er begge fullt bindende for statene, men innholdet varierer. De økonomiske og sosiale rettighetene er for eksempel i stor grad et politisk spørsmål. Hvordan statene prioriterer ressursbruken i for eksempel helsevesenet, er ikke opp til domstolene, men politikerne. (NIM, u.å.)

Innenfor disse to kategoriene, eksisterer det også andre inndelinger av menneskerettighetene som er med på å definere mer spesifikt hva de ulike rettighetene innebærer. Tre viktige typer er de juridiske og etiske, de passive eller aktive, og krav- og frihetsrettigheter. Skillet mellom de juridiske og de etiske rettighetene definerer av hva som er lovbundet, og hva som er felles rettigheter for absolutt alle. Passive rettigheter innebærer at du selv ikke må gjøre noe for at rettighetene skal bli oppfylt, og aktive rettigheter vil da være det motsatte. Kravrettigheter forutsetter at du har en plikt i forhold til motparten til å utføre en bestemt handling, frihetsrettigheter forutsetter ingen plikt ovenfor motpart. Disse kategoriene er med på å angi et innhold og mulige tolkninger av rettighetene (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 16-19).

1.5.2 Ytringsfrihet

Begrepet ytringsfrihet kan defineres vidt, og det betyr at det ikke er viktig hvordan eller under hvilke omstendigheter ytringenes fremsettes. Både muntlige og skriftlige ytringer, og ulike handlinger, som kommuniserer et meningsinnhold faller innenfor definisjonen av begrepet (NIM, u.å.). I dette masterprosjektet velger jeg å basere begrepsforklaring av ytringsfriheten på den kjente norske juristen Anine Kierulf. Ytringsfrihet er den friheten du og jeg har til å ytre det vi mener. Den omfatter også friheten til å formidle idéer i form av en ytring eller en handling, og til å motta andres ytringer (som ofte kalles informasjonsfrihet). Hensikten med ytringsfriheten er at vi skal kunne leve sammen i samfunnet, på tvers av ulike meninger. Derfor er en viss ytringsfrihet nødvendig. Det er nemlig denne som ligger til grunn for kommunikasjon og samhandling mellom hverandre (Kierulf, Gisle & Elden, 2018). Fordi meningsmangfold anses som viktig, beskytter også ytringsfriheten ulike ytringer som kan såre eller opprøre oss. Til tross for dette er ikke alle ytringer vernet, og ytringsfriheten er ikke ubegrenset. Det finnes en rekke lovfestede begrensninger i ytringsfriheten (Kierulf, 2017).

Det er viktig å påpeke at ytringsfriheten regnes som en av de mest grunnleggende menneskerettighetene. Den er forankret i artikkel 19 i Verdenserklæringen for menneskerettigheter, som sier at alle mennesker har rett til å hevde meninger uten innblanding, og til å søke, motta og meddele opplysninger (FN-Sambandet, 2019). Ytringsfriheten kan regnes som både en negativ og positiv menneskerettighet (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 18). Ytringsfrihet som en negativ menneskerettighet er at

for eksempel staten ikke skal begrense din ytringsfrihet, og en positiv menneskerettighet innebærer at staten lager lover og regler for de ulike ytringene, og har et rettsapparat som kan håndheve brudd på ytringsfriheten (Kierulf, 2017). Ytringsfriheten har også en annen viktig menneskerettfunksjon. I stater eller land der mennesker ikke gis rett til å ytre seg fritt og hvor sensurering er vanlig, står det også sjeldent godt til med andre menneskerettigheter. På den måten kan vi si at ytringsfriheten, i tillegg til å være et vilkår for deltakelse og demokrati, er en målestokk for graden av menneskerettighetsvern (Høstmælingen & Ekeløve-Slydal, 2014, s. 183). I tillegg til å være en menneskerett, er ytringsfriheten også rettslig beskyttet av Grunnlovens paragraf 100. Norge har dessuten forpliktet seg til flere traktater som omhandler ytringsfrihet, hvor den viktigste er Den europeiske menneskerettskonvensjonen (Kierulf, Gisle & Elden, 2018).

1.5.3 Ytring

En ytring er en form for kommunikasjon av et meningsinnhold (Kierulf, 2017). Hver gang vi bruker språket vårt for å skape en mening, kan dette anses som en ytring. Dette gjelder alt fra når vi prater i klasserommet, skriver på Facebook eller snakker med vennegjengen. Likevel trenger ikke en ytring å bare være et muntlig eller skriftlig utsagn. Den dekker også mange andre meningsuttrykk. Du kan gi tommel opp og du kan gi langfingeren, og disse to betyr to ulike ting. Uansett hvilken form for ytring du uttrykker, må den tolkes for å kunne finne ut hva som menes med ytringen. Kierulf sier blant annet at når vi tolker en ytring vil vi prøve å finne ut hva senderen mente med ytringen, eller hvordan mottageren oppfattet den (Kierulf, 2017). Et muntlig utsagn kan ofte tolkes annerledes enn skriftlige og tolkes ofte som mindre formelt enn skriftlige. Dette kan være fordi de «sikke står alene» og gjestes ofte av for eksempel lure smil, øyenblunk, eller ironi. På den måten blir de muntlige ytringene satt i sammen med andre elementer i prosessen med å finne ut hva ytringene egentlig betyr (Kierulf, 2017). Når det gjelder skriftlige ytringer, skiller nettkommunikasjonen seg ut ettersom den ofte fremstår som en blanding av både skriftlig og muntlig kommunikasjon. Dette er med på å skape misforståelser, og leseren oppfatter ofte ytringene som noe annet enn det avsenderen mente. Derfor er kontekst helt avgjørende for hvordan man oppfatter en ytring (Kierulf, 2017).

1.5.4 Hatytringer

Hatytringer har gjennom historien blitt bevisst brukt i ulike kriger og konflikter. Det har fungert som et våpen for å legitimere hat, drap og diskriminering av utvalgte grupper av mennesker. Med andre ord er ikke hatytringer et nytt fenomen, men har gjennom de siste årene fått mer og mer oppmerksomhet. En forklaring på dette er innvandringen til de vestlige landene. Det er derimot ingen tvil om at sosiale media også har hatt en stor påvirkning på hvorfor hatytringene spres raskt og når stadig flere (Likestilling- og diskrimineringsombudet [LDO], 2015).

En bestemt definisjon av hatefulle ytringer finnes ikke, verken i Norge eller internasjonalt. Ulike kjennetegn ved hatytringer eksisterer likevel. Ofte bygger de på

negative fordommer og stigmaer, og retter seg både mot bestemte grupper eller et individs reelle eller antatte gruppetilhørighet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir], 2019). Det er ofte ubegrunnet frykt og forakt mot de som er annerledes som er avsenderes grunnlag for hatytringene (LDO, 2015). Fladmoe, Nadim og Birkvad (2019) har likevel kommet frem til at begrepet hatytringer ofte kan ha ulike betydninger, og bruker to kriterier. Det første kriteriet er at tonen og stilen i ytringen ofte er diskriminerende, truende, hatefull og/eller trakasserende. Det andre kriteriet er at ytringen retter seg mot en gruppe eller mot et individs (antatte) gruppetilhørighet.

Til tross for at definisjonen ikke er konkret, er det bred enighet om at hatytringer er et reelt samfunnsproblem. Dette er først og fremst fordi hatytringer kan være med på å hindre enkelte å ytre seg fritt i samfunnet. For det andre kan hatytringer være grunnlaget for å utvikle negative holdninger, oppfatninger og følelser ovenfor ulike grupper. I Norge er terskelen for hvilke ytringer som anses som straffbare veldig høy, og det er svært få som blir tatt opp for retten. Dessuten har sosiale media et bredt nedslagsfelt, som gjør av grove hatytringer kan bli sett på som allmenngyldige, fordi man har muligheten til å gi en kommentar eller en ytring en «like» (LDO, 2015).

1.5.5 Kosmopolitisk medborger

I den globale tidsalderen vi lever i nå, er det slik at ikke alle elever nødvendigvis er statsborgere i landet de går på skole i. Derfor kan heller ikke opplæringen fokusere bare på elevenes rolle som statsborgere (Osler & Starkey, 2010, s. 118). Osler og Starkey (2010) mener et nytt statsborgerbegrep er nødvendig, og introduserer det kosmopolitiske medborgerskapet. For å forstå hva en kosmopolitisk medborger er, må vi også forstå begrepet kosmopolitisme. Dette betegnes som et verdenssyn som feirer menneskelig mangfold, og fokuserer på å akseptere at alle mennesker er like mye verdt (Osler & Starkey, 2005, s. 20-24)

Det betyr at elevene må kunne leve sammen på tvers av ulikheter. De kan få muligheten til å utforske og lære om felles menneskelighet på andre nivåer enn bare det lokale, samt akseptere og verdsette mangfoldet. Målet er å lære hvordan man kan så være en medborger på et lokalt, nasjonalt, regionalt og globalt nivå. Likevel er det viktig å poengtere at et kosmopolitisk medborgerskap ikke nekter for viktigheten og gyldigheten av det nasjonale perspektivet. Målet er å anerkjenne de globale verdiene som en standard for alle (Osler & Starkey, 2005, s. 20-23). Elevene må få muligheten til å gjenkjenne og akseptere kulturelle ulikheter. Gjennom opplæringen skal elevene lære å etterspørre og skaffe seg informasjon, ferdigheter og verdier som er med på å utfordre det lokale, nasjonale og globale samfunnet. På den måten kan elevene skape rettferdige og demokratiske flerkulturelle samfunn (Banks, 2015).

1.6 Tidligere forskning

De siste tiårene har Norge gjennomgått store samfunnsendringer som har berørt vilkårene for ytringsfriheten. Prosjektet «Status for ytringsfriheten i Norge» fra 2013-2014 var den første gjennomgangen siden 1999 (Ytringsfrihet, u.å.) Etter dette har det kommet flere forskningsartikler og rapporter om ytringsfriheten. Her har den tidligere forskningen rettet søkelyset mot ytringsfrihetens status i Norge, som holdninger, erfaringer, sosiale normer og hvor grensene går. Blant annet kom det enda en gjennomgang av ytringsfrihetens grenser i 2017. Før dette arbeidet startet, var det få empiriskbasert forskning på ytringsfriheten verken i det norske eller i de internasjonale fagmiljøene. Feltet var derimot dominert av jurister, journalister, filosofer og medievitere, og det var preget av prinsipielle og normative diskusjoner om ytringsfriheten og dens grenser. Feltet bygget i svært liten grad på empiriske undersøkelser av folks holdninger og erfaringer (Midtbøen, 2017). I dette underkapitlet vil jeg presentere relevant forskning som først og fremst vil vise hvilken forskning som allerede eksisterer. For det andre vil det være med på å sette min forskning i en større kontekst, og vise hvorfor mitt bidrag kan være nødvendig og viktig.

Assuring children's human right to freedom of opinion and expression in education (2017)

De australske forskerne Jenna Gillett-Swan og Jonathon Sargeant kom i 2017 med en forskningsartikkel som undersøker hvordan elevers ytringsfrihet i skolen blir begrenset. Artikkelen viser for eksempel til at lærere ofte ikke lar elevene delta aktivt i avgjørelser som angår dem. Dette kan enten være på grunn av at lærerne antar at elevene ikke har evne til å delta i den formen for kommunikasjon, eller fordi de har en holdning som tilsier at lærerne sitter med makten. Videre understreker Gillett-Swan og Sargeant (2017) at barn kommuniserer på mange ulike måter, blant annet gjennom emoji'er, memes og sosiale medier som Instagram. Disse kommunikasjonsformene må inkluderes i skolen for å styrke elevenes ytringsfrihet. Funnene viser også at det er lærerne sine holdninger som må endres for å fremme elevenes ytringsfrihet.

Status for ytringsfriheten i Norge

Institutt for samfunnsforskning (ISF) med Arnfinn Midtbøen i spissen, har på oppdrag fra organisasjonen Fritt Ord utarbeidet to rapporter om «Status for ytringsfrihet i Norge». Den siste rapporten fra 2015-2017 er mest relevant for meg ettersom den er den nyeste av de to. Rapporten legger blant annet frem at i lys av sosial risiko, er viljen til å uttrykke sin mening på ulike arenaer større blant nærmeste familie og venner, og langt mindre på sosiale medier eller nettsider. Et annet interessant funn er at alder har betydning for hvordan mennesker velger å ytre seg. Det viser seg at de yngste er mer villig til å ta sjanser enn de eldste, nesten uavhengig av arenaer. Tradisjonelt har de yngre stemmene vært mindre synlig, men med fremveksten av sosiale medier er det blitt mer utbredt for dem å ta en del av den offentlige debatten. Det kommer frem at en mulig teori for dette er at

unge i dag har en annen trygghet og kjennskap til sosiale medier, og at dette bidrar til at de er mindre tilbøyelige til å begrense sine meninger. Rapporten nevner at det kan være snakk om en generasjonseffekt, men at det er for tidlig å si.

Ytringsfrihetens grenser i det flerkulturelle Norge (2016)

I 2016 kom samfunnsforskerne Steen-Johansen og Midtbøen ut med en artikkel om ytringsfrihetens grenser i det flerkulturelle Norge. Grunnen var at innvandrere og etterkommere av dem var for svakt representert i prosjektet «Status for ytringsfrihet i Norge». Her kommer det frem at minoriteter opplever oftere at negative kommentarer er knyttet til religion og etnisk bakgrunn. Flere av informantene i undersøkelsen forteller om alvorlige angrep på ytringsfriheten, og de aller fleste har fått nedsettende og ubehagelige meldinger over tekst på for eksempel sosiale media. Likevel viser rapporten at ingen av informantene ønsker en juridisk innstramming av ytringsfriheten. Mange av informantene forteller at negative tilbakemeldinger er en del av spillereglene for å delta i den offentlige debatten. De oppfordrer heller til en form for moderasjon av det offentlige rommet og en bedre ytringskultur.

Hatytringer og hatkriminalitet (2015)

Likestillings- og diskrimineringsombudet publiserte en rapport i 2015 som rettet søkelyset mot hatytringer og hatkriminalitet. Formålet med rapporten var blant annet å gi regjeringen innspill i hvordan de burde arbeide mot hatytringer. Rapporten viser til nærværet av hatytringer i samfunnet. Konsekvensene av dette er ekskludering og polarisering. I tillegg virker hatytringene som en skremmelsespropaganda hvor mennesker som rammes av dem skremmes fra å uttale seg offentlig. Hatytringene kan også regnes som en direkte kilde til at demokratiet svekkes, holder liv i fordommer og skaper frykt i samfunnet. Rapporten kritiserer i tillegg myndighetene for å ha vært for beskjedne i arbeidet mot hatytringer, og trekker frem at Norge har et ansvar i å verne om menneskerettighetene. I en skolerelatert sammenheng mener Likestillings- og diskrimineringsombudet at hatytringer bør inngå i undervisning som omfatter temaene demokrati, likestilling og bruk av digitale medier.

Ytringsfrihetens grenser: Sosiale normer og politisk toleranse (2016)

ISF kom med en rapport i 2016 om ytringsfrihetens grenser. Formålet var å undersøke befolkningens aksept for ulike former av negative ytringer, spesielt rettet mot innvandrere, religioner og minoriteter. Her kommer det fram at det er stor variasjon i aksept for ulike ytringer. For eksempel er aksepten for ytringer som kritiserer religioner høy. Flertallet aksepterer ytringer som kan oppleves som krenkende ovenfor jøder, kristne og muslimer. Likevel kommer det også fram at flertallet ikke støtter ytringer som er latterliggjørende eller rasistiske. Videre konkluderer også rapporten med at mennesker veier religiøse gruppers sikkerhet betydelig tyngre enn deres følelser, når det kommer til ytringsfriheten. Når det gjelder ytringsfrihetens grenser, viser rapporten at det er de sosiale grensene som er viktigst, og ikke nødvendigvis de juridiske. Svært få sier at de ønsker at ulike ytringer skal få juridiske konsekvenser, og ser heller for seg sanksjonering gjennom det sosiale, for eksempel utestenging fra sosiale medier (Steen-Johansen, Fladmoe & Midtbøen, 2016).

Human Rights Education Through the Lens of Violation: Developing critical, active citizenship or constructing national identity? (2016)

I 2016 kom Knut Vesterdal med en empirisk studie hvor han undersøkte hvordan ulike narrativ om massive menneskerettighetsbrudd kan bidra til menneskerettighetsopplæring. I studien kommer det frem at lærere først og fremst presenterer og diskuterer menneskerettighetene i et internasjonalt perspektiv. De begrunner det med at det er utenfor Norges grenser at de massive og mest alvorlige brudd på menneskerettighetene finner sted. Selv om de også påpeker at Norge ikke er uskyldig, fremstilles dette som «småtteri» i forhold til for eksempel folkemord, tortur o.l. Det er ofte de mest alvorlige bruddene elevene forbinder med menneskerettighetsbrudd.

Videre i samme studie sier lærerne at hvilke konflikter om menneskerettighetene og perspektiver de velger, grunnes i to ting. Før det første er ofte dette lærerne selv syns er mest interessant. De bruker egen interesse i ulike konflikter, kriger o.l. som utgangspunkt i hva de lærer videre til elevene. For det andre sier lærerne at det er de mest ekstreme tilfellene som engasjerer elevene. Ettersom det er det som engasjerer elevene, er det også lettest å bruke de eksemplene, også fordi disse er det som får mest oppmerksomhet i media (Vesterdal, 2016a).

Avsluttende kommentar

Ovenfor har jeg presentert tidligere forskning med relevant tematikk for oppgaven. En tendens vi ser er at det finnes lite forskning basert på holdninger og erfaringer, som også ble presentert innledningsvis av Midtbøen (2017). Dette indikerer at min studie kan fylle et behov. Masterprosjekt mitt er et nyttig bidrag i forskningen om ytringsfriheten, særlig om ytringsfriheten i skolen og oppfatninger blant elever. Det supplerer eksisterende forskning med etterlengtet empirisk materiale om forståelse og oppfattelse av ytringsfriheten. Gjennom de ulike forskningsspørsmålene vil også funnene mine bidra til å få innblikk i folks holdninger, erfaringer og opplevelser rundt fenomenet. Selv om funnene mine ikke kan regnes som generaliserende, gir det et innblikk i hvordan fremtidens medborgere forstår og oppfatter egen og andres ytringsfrihet. Den tidligere forskningen vil også bli brukt aktivt i drøftingen opp mot egne funn.

2. Teori

Masterprosjektet mitt vil ikke være fullverdig uten teoretiske perspektiver for å forstå og fortolke empirien. Jeg vil derfor her redegjøre for relevant teori som skal brukes i drøftingene senere i oppgaven. Teorikapitlet vil bestå av tre deler med ytringsfriheten som utgangspunkt. Gjennom hver del vil jeg gjøre rede for teoretiske perspektiver som vil være med på å fremheve ulike sider av ytringsfriheten, og hvor ytringsfriheten er relevant. Først i kapitlet vil generell teori om ytringsfriheten gjøres rede for. Dette er et godt grunnlag for masterprosjektets tema. Deretter vil jeg se nærmere på ytringsfriheten gjennom ulike opplæringer. Her vil menneskerettighetsundervisning og flerkulturell opplæring være viktige teoretiske perspektiver. Det vil sentral for min oppgave å ha med dette fordi det gjenspeiler funnene på en god måte. I tredje del vil jeg se på ytringsfrihet gjennom internett og kommunikasjon. De teoretiske perspektivene er forankret i forskningsspørsmålenes tematikk og for hvordan vi kan fortolke og forstå empirien. Dermed er det også grunnleggende for å kunne svare på oppgavens problemstilling.

2.1 Ytringsfriheten

Uten ytringsfriheten, kan ikke demokratiet fungere. For at demokratiet skal være fullverdig, må man kunne delta i det offentlige ordskiftet, og man må kunne både skaffe og motta informasjon. Ytringsfriheten er også viktig for enkeltmenneskets selvstendige utvikling (Torvund, 2017, s. 138). I denne delen skal jeg se på ulike perspektiver av ytringsfriheten. Først vil jeg gjøre rede for ytringsfriheten i et historisk perspektiv. Videre vil jeg se på ytringsfrihetens grenser og to klassiske syn på den, presentert av Waldron og Mill. Redegjørelsene blir presentert for å sette fenomenet i en større sammenheng, og for å gi en grundig beskrivelse av masterprosjektets hovedtema. Dette kapitlet vil også være grunnlaget for mitt første forskningsspørsmål; «*Hvordan kontekstualiserer elevene ytringsfriheten?*». Å kontekstualisere betyr å sette noe i en større sammenheng, og for å kunne forstå hvordan elevene gjør dette, er det nødvendig med teoretiske perspektiver som ligger til grunn for diskusjon og drøfting.

2.1.1 Ytringsfriheten i et historisk perspektiv

Linjene til ytringsfriheten kan trekkes langt tilbake. Først til antikkens tanker om demokratiet, så opplysningstidens kjente filosofer og videre som en sentral faktor i Den franske revolusjonen. Ytringsfriheten har også funnet sin vei til Norges Grunnlov, der den vernes i paragraf 100. Vi kan altså dele begrunnelsen for ytringsfriheten inn i tre deler; demokrati, selvstendighet og sannhet (Høstmælingen, 2012, s. 260). De kjente opplysningsfilosofene Thomas Hobbes, John Locke og Jan-Jacques Rousseau var, på hver sin måte, opptatt av forholdet mellom staten og enkeltmennesket (Kierulf, 2017). Hobbes mente for eksempel at det måtte en form for avtale til mellom partene, og opererte med begrepet samfunnskontrakt. I en slik samfunnskontrakt har enkeltmennesker gitt fra seg frihet til en statsmakt, slik at

samfunnet kunne bli mer ordnet og forutsigbart (Kierulf, Gisle & Elden, 2018). Dette ble grunnleggende for ytringsfriheten fordi det ville være vanskelig å inngå en slik avtale uten en eller annen form for ytringsfrihet. Kontrakten fordrer nemlig at både enkeltmennesket og statsmakten har mulighet til å si sin mening (Kierulf, 2018, 03:40-16:00).

Enkeltmennesket sto også sterkt hos Immanuel Kant, blant annet gjennom dets rett til å være selvstendig og autonomt. Vi skal ha en frihet til å dele våre tanker, og ta imot andres (Kierulf, Gisle & Elden, 2018). Det var også nødvendig at enkeltmennesket skulle kunne være kritisk til alt, spesielt til maktpersoner eller makttetater slik som staten eller kirken. Her er ytringsfriheten helt sentral og begge punktene til Kant forutsetter ytringsfrihet, ettersom det er nesten umulig å diskutere og rette kritikk uten den (Kierulf, 2017). Den siste delen av ytringsfriheten er sannhet. Her var den britiske sosialfilosofen John Stuart Mill sentral. Han var opptatt av at sannheten var en viktig del av samfunnet, og for å finne den måtte vi ha ytringsfrihet. Videre mente han at ettersom mennesket er feilbarlig, kan man også ta feil. Det var bare med fri meningsutvikling at vi kan komme nærmest mulig sannheten, og kun ytringer som direkte kunne føre til fysisk skade for andre mennesker burde forbys (Kierulf, 2017).

2.1.2 Ytringsfrihetens grenser

Ytringsfriheten står sterkt i Norge, har de siste 20 årene fått en høyere status i det norske samfunn (Bangstad & Vetlesen, 2011). Dette forbeholder også et ytringsansvar hos innbyggerne. Friheten til å ytre seg er ikke absolutt, og dermed finnes flere lovfestede begrensninger, som for eksempel forbud mot å fremsette æreskrenkelser, trusler eller diskriminerende og hatefulle utsagn. Dette viser også til at alle har et ytringsansvar, om så det gjelder skolegården eller på internett (Kierulf, 2017).

For å forstå ytringsfrihetens grenser, er det for det første nødvendig å akseptere andres meninger, standpunkter og ytringer, som man er uenig i (Bergem, sitert i Nybø 2019, s. 18). På den andre siden vil ytringsfriheten, i enkelte situasjoner, kolliderer med andre rettigheter og hensyn, for eksempel rettet til personvern og til nasjonal sikkerhet. Det er disse to sidene som definerer ytringsfrihetens grenser. Når vi snakker om grensene, kan vi også se på skillet mellom de sosiale og juridiske grensene (Steen-Johnsen et al., 2016, s. 9). En oppfatning om hva som er etisk eller moralsk riktig å si, vil i mange sammenhenger ha større betydning for ytringsfriheten, enn de juridiske grensene har. Mange unngår å ytre ulike meninger i frykt for utfrysning eller latterliggjøring, enn for straff. Videre spiller folkeskikken en rolle i ytringsbegrensninger. Hva som betraktes som folkeskikk eller ikke, er relevant for hva folk velger å ytre. Det viser at noen av de sosiale grensene er gode for oss selv og andre. Likevel kan disse selvbegrensningene også være negative. Hvis samfunnet går glipp av synspunkter som ses på som «politisk ukorrekte» vil samfunnet miste stemmer som kan bidra til god diskusjon i det offentlig (Kierulf, 2017).

Videre har også grensen utvidet seg i takt med den økte bruken og tilgjengeligheten av sosiale medier og internett. Muligheten til å ramme enkeltpersoner og grupper med hatytringer har blitt sterkt utvidet. I utgangspunktet kan hatytringer fremsettes på mange ulike arenaer, både online og offline, men i den senere tiden har oppmerksomheten rettet mot hatytringer på nett vært stor. Selv om hatytringer på nett nødvendigvis ikke kan defineres som noe annet enn muntlige hatytringer, kan man regne nettbaserte hatytringer som kompliserte og utfordrende. Ytringene kan leve lange liv på ulike plattformer og lenkes til gjentatte ganger (Fladmoe, Nadim & Birkvad, 2019).

2.1.3 To klassiske perspektiver på ytringsfriheten

Når det gjelder begrensning av ytringsfriheten, er det to perspektiver som er med på å synliggjøre skillene. «Idéen om offentligheten som et marked av idéer» kommer fra John Mill (sitert i Enjolras & Steen-Johansen, 2014). Her fremheves toleranse som nødvendig for jakten på sannheten. Ytringsfriheten regnes som en garanti mot at samfunnet er feilbarlig, fordi det er mulig å fremme og utfordre ytringer gjennom argumentasjon. Mill mente at den beste måten samfunnet kunne finne korrekte og effektive løsninger var gjennom konkurranse mellom idéer og ytringer. «Balance of harms»-tilnærmingen kommer fra Jeremy Waldron (sitert i Enjolras & Steen-Johansen, 2014), og aksepterer en sterkere begrensning av ytringsfriheten. Tilnærmingen vektlegger at vi som mennesker må veie konsekvensene av å begrense ytringsfriheten opp mot konsekvensene ren ytringsfrihet kan forårsake. Til tross for at også denne tilnærmingen vektlegger ytringsfriheten som prinsipp, anerkjenner den at ytringsfriheten kan forårsake store skader, og må derfor tilsidesettes i enkelte tilfeller. Det som skiller disse to perspektivene er graden av liberalitet når det gjelder ytringer. Et viktig argument er likevel at begge stadfester at et samfunn må veie ytringsfrihetens betydning mot andre verdier, og at toleransen har en yttergrense.

2.2 Ytringsfrihet i opplæringen

Ettersom min problemstilling undersøker hvordan elever forstår og oppfatter egen og andres ytringsfrihet, må jeg også se på ytringsfriheten i skolens opplæring. Innenfor opplæring er det særlig to perspektiver som er relevante for meg og problemstillingen min, nemlig menneskerettighetsundervisning og flerkulturell opplæring. Det vil også være nødvendig å forstå hva et flerkulturelt samfunn er, for å kunne svare på både hovedproblemstilling og forskningsspørsmålene.

2.2.1 En flerkulturell forståelse – «oss», «dem» og «vi».

En flerkulturell forståelse er en persons evne til å forstå de prosessene som finnes og virker i et flerkulturelt samfunn. Å ha en flerkulturell forståelse innebærer også at du utvikler empati og evne til å kommunisere og fungere i flerkulturelle sammenhenger.

Videre defineres et flerkulturelt samfunn som et samfunn der ulike kulturer lever i sameksistens. Her møtes mennesker med forskjellige kulturelle bakgrunner. Årsaken til at de fleste samfunn er flerkulturelle kan forankres i den raske globaliseringen de siste ti årene. Verden rundt oss har kommet nærmere, og igjennom media får vi daglig vite om hendelser som skjer langt unna våre egne liv. Det flerkulturelle samfunnet skal berike livene våre fordi det gir oss nye perspektiver, løsninger og inspirasjon. Mangfoldet vokser rett og slett. Likevel kan det også føre til utfordringer. Ettersom globaliseringen skjer så raskt, kan den være vanskelig å forstå. Enkelte mennesker kan derfor oppleve det som truende ovenfor seg selv og sitt samfunn (Djuliman & Hjorth, 2007, s. 206-208).

Det er ikke nødvendigvis selve kulturelle forskjeller som er hovedutfordringen, men heller de fordommene vi skaper selv. Ofte får vi våre oppfatninger om andre gjennom andre kilder enn personlig erfaring. Å sortere mennesker er noe vi alle gjør. Målet er ikke å unngå det, men å bli bevisste på de ulike negative konsekvensene det kan gi. En konsekvens kan være større avstand mellom mennesker, og at vi dermed kategoriserer hverandre. En kjent kategorisering er mellom «oss» og «dem». I Norge blir for eksempel ofte innvandrere eller muslimer sett på som «de andre». De som ser annerledes ut, og snakker forskjellig fra «oss». Til tross for at enkelte av disse gruppene kan være store, blir de likevel kategorisert som «annerledes». Gjennom kommunikasjon kan man rette opp i feilaktige inntrykk (Djuliman og Hjorth, 2007, s. 229-232).

2.2.2 Den flerkulturelle opplæringen

Flerkulturell opplæring er relevant for mitt fjerde forskningsspørsmål; «*Hvordan forstår elevene forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet?*». Å drøfte og diskutere hvilket verdenssyn elevene har vil være relevant for å undersøke forholdet elevene har til hatytringer og ytringsfrihet. Vi kan anta at elevenes verdenssyn vil sette et preg på deres holdninger til hatytringer, hva som er greit å si og ikke. Den kulturelle kompetansen til elevene er grunnleggende for å leve i et flerkulturelt samfunn, og det er gjennom en bred kulturforståelse at mangfoldet blir respektert. For å kunne utvikle elevenes flerkulturelle kompetanse, må opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskap om ulike kulturer. På den måten vil opplæringen fremme respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2015).

For å sette den flerkulturelle opplæringen i sammenheng med oppgavens fjerde forskningsspørsmål ønsker jeg å presentere fem ulike aspekter fra den amerikanske pedagogen James Banks (2009, s. 20). Disse fungerer i utgangspunktet som råd og veiledning til lærere i alle fag, men kan også knyttes til masteroppgavens tema ved å se på hvilke muligheter undervisningen har til å forme elevens syn på ytringsfriheten. Det første aspektet er *innholdsintegrering*. Det innebærer at lærere bruker eksempler og innhold fra ulike kulturer og grupper i undervisningen. På den måten vil elevene få kunnskap om begreper, prinsipper, generaliseringer og teorier som tilhører kulturer. Et viktig punkt er at formidlingen må være naturlig, og ikke påtvunget.

Kunnskapsbygging er det andre aspektet. I denne prosessen skal lærerne hjelpe elevene til å forstå hvordan kulturell bakgrunn påvirker måten kunnskap konstrueres og oppstår. Altså hvor kunnskapen kommer fra, påvirker hvordan den blir. Elevene kan for eksempel studere forskjellige tekster og reflektere over hvilke perspektiver som kommer frem, og hvem de tilhører. Dette vil være med på å gi elevene forståelse om at ting kan bli sett på fra ulike sider. Det tredje aspektet er *reduksjon av fordommer*. Mange elever tar med seg negative holdninger og misoppfatninger om ulike kulturer hjemmefra. Derfor fokuserer dette aspektet på at lærerne kan gi elevene læringsaktiviteter som vil være med på å danne positive holdninger til kulturene. Banks nevner at forskning viser til at læringsaktiviteter som inkluderer ulike kulturer, er med på å endre elevenes holdninger (Banks, 2009, s. 20-21).

Likeverdig pedagogikk presenteres som det fjerde aspektet innenfor flerkulturell opplæring. Det handler om å bruke forskjellige læringsmetoder som er tilpasset klassens mangfold. På den måten kan alle elevenes prestasjoner økes fordi pedagogikken ikke bare vektlegger spesifikke metoder rettet mot enkeltgrupper. Det siste aspektet fremhever *en styrkende skolekultur og sosial struktur*. Det handler om å fremme mangfold i skolen på alle nivåer. Alle ansatte må derfor være med på å bidra til en omstrukturering ulike praksiser og undervisning. Lærer-elev-relasjoner på tvers av ulike kulturer er grunnleggende for å skape trygghet i klasserommet (Banks, 2009, s. 22).

2.2.3 Menneskerettighetsundervisning

Menneskerettighetsundervisning er relevant for mitt femte forskningsspørsmål; «*Hvilket forhold har elevene til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning?*». Ikke bare er teoretiske perspektiver om menneskerettighetsundervisning direkte koblet til dette forskningsspørsmålet, men det vil også gi meg muligheten til å se nærmere på forståelsen og oppfattelsen av ytringsfriheten som elevene sitter med. Både fordi ytringsfrihet er en menneskerett, men også fordi målet med menneskerettighetsundervisning er å kunne forebygge og stå imot krenkelser av rettighetene våre. Det er kunnskap om de ulike rettighetene som gjør at vi kan stå opp for dem (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 9).

Det finnes to sentrale mål for menneskerettighetsundervisning. Det første handler om å bygge en respekt for menneskerettighetene, forankret i det flerkulturelle samfunnet, og at lovene får legitimitet. Dette skjer ved at opplæringen inkluderer alle punkter, etikk, juss og politikk. Det omhandler også at menneskerettighetsundervisningen i den norske skolen styrkes. Norge har ikke klart å inkorporere menneskerettighetsundervisning i skolen, og tidligere undersøkelser viser at undervisningen ikke strekker til (Hjorth & Djuliman, 2008, s. 216-222). Menneskerettighetsundervisning blir ofte brukt som synonym for demokratiopplæring, der fokuset ligger på å lære om ulike politiske parti og institusjoner, valg og lignende (Vesterdal, 2016b). Dette er til tross for at menneskerettighetsundervisning er et mål i læreplanene, og at menneskerettigheter

skal være et fundament i opplæringen av barn og unge (Hjorth & Djuliman, 2008, s. 222).

Det andre målet handler om å kunne stå opp for rettighetene sine. For å kunne gjøre dette, må menneskerettighetene også gjøres relevante i elevenes hverdagsliv. Derfor må de lære å reflektere over hvordan de kan stå opp for rettighetene sine både lokalt og nasjonalt (Vesterdal, 2016a). Menneskerettighetene inneholder både etiske og juridiske normer, og det er det etiske aspektet som er vesentlig for å gjøre elevene bevisste på sitt eget ansvar. Undervisningen skal dermed fremme likeverd og solidaritet, og utvikle demokratisk sinnelag. Dette er en forutsetning for engasjement, deltakelse og handling. Den skal også skape en kultur rundt menneskerettigheter, som skal være med på å bevisstgjøre elevene om egne og andres rettigheter. Slik oppstår en respekt ovenfor hverandres rettigheter, selv om de er «forskjellige» (Hjorth & Djuliman, 2008, s. 217-219).

For å styrke menneskerettighetsundervisningen i skolen, presenterer Audrey Osler (2015) tre prinsipp. Disse er *om*, *gjennom* og *for* menneskerettigheter. Utdanning *om* menneskerettigheter innebærer at man lærer om rettighetene. Vi kan kalle det grunnleggende fakta, slik at elevene skaper en grunnleggende forståelse om rettighetene, og lærer om prinsippene, verdiene og mekanismene for deres beskyttelse. Dog, for at elevene skal kunne skape en større forståelse av hva menneskerettigheter er og fungerer, vil ikke læring om grunnleggende fakta være nok. Derfor presenterer Osler også prinsippet utdanning *gjennom* menneskerettigheter. Her vil hovedmålet være at undervisningen tar i bruk prosesser slik at elevene lærer hvordan de skal bruke og respektere menneskerettighetene. Det handler om at elevene trenger muligheter til å praktisere rettigheter i skolehverdagen til elevene (UNICEF, u.å.). Til slutt presenterer Osler utdanning *for* menneskerettigheter. Hovedmålet er å oppfordre elevene til å utøve og glede seg over sine rettigheter, samtidig som de opprettholder og respekterer andres. I sammenheng med disse prinsippene, er det også viktig å fremheve begrepet menneskerettighetetik. Dette innebærer å allmenngjøre menneskerettighetene ved å si at enkeltmennesker, som meg og deg, bør ta hensyn til rettighetene, og vise respekt ovenfor dem i handlingene våre (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 16-19).

2.3 Ytringsfrihet igjennom internett og kommunikasjon

En undersøkelse av Medietilsynet (2020) forteller at hele 86 prosent av norske barn sier de har mye kontakt med vennene sine i sosiale medier. Vi kan da også anta at de digitale mediene er en del av informantene mine sine liv. Derfor er det nødvendig å se på teoretiske perspektiver innenfor sosiale medier. Digitale medier og digital dømmekraft er to faktorer som er relevante for flere av forskningsspørsmålene mine, spesielt det fjerde; «*Hvordan forstår elevene forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet?*». Her vil jeg diskutere hvordan elevene stiller seg til ulike ytringer over internett, og hvordan deres bruk av digitale medier er med å påvirke deres forståelse og oppfattelse av ytringsfriheten.

Mye av tiden deres går dermed til bruk av sosiale medier, og mange forteller også at det er gjennom sosiale medier de deler ting som er viktige for dem. Med andre ord, sosiale medier er en stor del av barn og unges hverdag (Medietilsynet, u.å.) Kunnskapen om sosiale medier hjemme er likevel varierende, derfor har skolen et spesielt ansvar for å opplyse elevene om muligheter, rettigheter og fallgruver ved bruk av internett. Nylig gjennomførte Medietilsynet en kartlegging av barns bruk av sosiale medier, og la frem noen interessante punkt. Den viser blant annet at de aller fleste ungdommer bruker sosiale medier. Her kommer det frem at de mest populære plattformene er Snapchat og Instagram. Facebook viser seg derimot å bare bli brukt av rundt halvparten av ungdommene. I samme rapport har ungdommene fått spørsmål om de har angret på noe de har delt i sosiale medier, hvor flertallet ikke er enig i utsagnet. På spørsmål om de har sett hatytringer rettet mot enkeltpersoner eller grupper svarer nesten like mange «nei» som «ja flere ganger» eller «ja, én gang» (Medietilsynet, 2020).

2.3.1 Digital dømmekraft

Å utøve digital dømmekraft kan defineres som det å kunne bruke ulike digitale verktøy og medier på en forsvarlig måte, kombinert med et bevisst forhold til både personvern og etisk bruk av internett. Siden de digitale og sosiale mediene har fått en større betydning og plass i samfunnet, er det å tilrettelegge for et læringsmiljø hvor god digital dømmekraft utvikles en viktig del av all opplæringen for skolen. Det handler om å etablere standarder, og regulere hva som er gode og dårlige handlinger. Hvordan man oppfører seg ovenfor medmennesker, og hvordan egne handlinger kan få konsekvenser for andre mennesker (Engen, Giæver og Mifsud, 2017, s. 16-17).

Digital dømmekraft skal bidra til å beskytte personer mot krenkelser og forhindre at digitale medier blir brukt til å stigmatisere enkeltmennesker og/eller grupper. På den måten representerer ikke digital dømmekraft noe nytt, men bidrar til å overføre etikken til de digitale plattformene. Det krever likevel stor oppmerksomhet fordi digitale medier hele tiden er under utvikling, og utfordrer sosiale, kulturelle og geografiske skiller. Her blir ytringsfriheten sentralt. Ytringer kan usensurert spre seg på tvers av disse skillene, og det bringer med seg både positive og negative sider. På den ene siden kan ytringene styrke demokratiet, og kommunikasjonen og forståelsen mellom mennesker. På den andre siden kan ytringene spre hat, frykt og ukorrekte fakta om andre mennesker eller hendelser. Ut fra det vil også digital dømmekraft være med på å forsvare ytringsfriheten (Engen et al., 2017, s. 18-19) For å kunne utøve digital dømmekraft, betyr det at vi må ha grunnleggende kunnskaper om de juridiske reguleringene av våre handlinger i digitale medier, og for hvilke normer som regulerer mellommenneskelige interaksjoner. Like viktig er enkeltmenneskets evne til å ta riktige og kloke valg i nye og uventede situasjoner som kan oppstå på nett. Enkeltmenneskets evne til å utøve digital dømmekraft handler om hvordan deres kognitive ferdigheter har blitt utviklet. Noen vil kalles noviser, og har ingen kunnskap og erfaring om hvordan digitale medier skal brukes korrekt. Disse må tilegne seg kunnskaper for å kunne regulere egne handlinger på

nett. I forbindelse med ytringsfriheten ville det vært grunnleggende å få kunnskap om ytringsfrihetens grenser. Andre vil være i motsatt ende av skalaen, og representerer mennesker som tar beslutninger basert på erfaring og intuisjon (Engen et al., 2017, s. 19-21).

2.3.2 Kommunikasjon

Hvordan elevene velger å ytre seg og kommuniserer med hverandre, er med på å gi et innblikk i hvordan de forstår og opplever ytringsfriheten. Foretrekker de å ytre seg skriftlig, eller muntlig? Hva er det som ligger til grunn for elevenes ytringsvalg? Habermas' teori om kommunikativ handling og Tom Englund's (2004) teori om den deliberative samtalen er relevant for mitt andre forskningsspørsmål; *«Hvilke arenaer ytrer elevene seg på, og hva ligger til grunn for valgene de tar?»*

Målet med kommunikasjonen er at mottakerne skal forstå meningsinnholdet (Allot, 2019), og dette er noe av det de teoretiske perspektivene til om kommunikativ handlinger er. For dette masterprosjektet er kommunikativ handling relevant fordi denne teorien legger vekt på det helt grunnleggende innenfor kommunikasjon. Ifølge Eriksen og Weigård tar kommunikativ handling utgangspunkt i to personer som har en relasjon og kan kommunisere. Målet til disse to personene er å komme til en enighet og en gjensidig forståelse av en situasjon. For å oppnå dette, må personene komme med språklige ytringer til hverandre. Den tyske filosofen Jürgen Habermas setter tre implisitte gjensidige gyldighetskrav til de språklige ytringene. Det første kravet er at ytringene er sanne. De to personene må altså være enige i at det som ytres, er sant. Hvis for eksempel den ene personen mener det den andre sier er usant, vil det ikke bidra til noen enighet. Det andre kravet er riktighet, som betyr at talehandlingene kan anses som «riktig» i de kontekstene personene befinner seg i. Det siste kravet er oppriktighet, og er spesielt relevant for mitt andre forskningsspørsmål. Oppriktighet innebærer ytringen er ment på den måten den uttrykkes på. Altså at det ikke er noe underliggende som påvirker ytringens mening, som for eksempel at det er en spøk eller ment som sarkasme. Dette er relevant når elevene uttrykker en preferanse for muntlige ytringer fremfor skriftlige, hvor denne informasjonen fort kan forsvinne (Eriksen & Weigård, 1999, s. 54-57).

2.3.3 Skolen som en dialogarena

Habermas har ingen konkrete bevis på at de implisitte gyldighetskravene faktisk eksisterer, han påstår kun at de finnes (Eriksen & Weigård, 1999, s. 57). Gyldighetskravene er primært normative, noe dialogen bør baseres på. Derfor vil det også være nødvendig å se nærmere på dialogen. Solhaug (2006, s. 239) mener dialogen har to sentrale mål. For det første skal en dialog brukes som et redskap for at elevene skal kunne utvikle forståelse for ulike synspunkter og måter å forstå verden på. For det andre skal den bidra til et mer likeverdig forhold mellom elev og lærer, fordi begge er opptatt av å forstå og utforske verden. Dialogen blir dermed en del av skolens demokrati og kan omtales som et dialogdemokrati. Målet er å komme

frem til «det felles beste» gjennom dialog, og det skjer gjennom at elevene deltar i prosessen frem til enighet.

I tråd med denne tankegangen kan vi se nærmere på Englund (2004) sine fem punkter for hvordan en deliberativ samtale kan se ut. Det første punktet innebærer at samtalen inneholder ulike perspektiver og synspunkter som settes opp mot hverandre. I disse samtalen skal det være rom for forskjellige argumenter. Likevel forteller Kierulf (2017) at frykten for utestengelse og upopularitet ofte hindrer mennesker i å ytre meningen sine. Solhaug (2006, s. 240) mener dette ofte kan skje i klasserom, og utfordringen er å skape et klima der elevene kan få tilnærmet fri muntlig deltakelse. Her vil Englunds (2004) andre punkt være relevant. En deliberativ samtale forutsetter at alle partner har toleranse og respekt for hverandre. Formålet er at alles argumenter og meninger skal få muligheten til å komme frem, og at man skal se flere sider av saken. På den måten vil samtalen utvikle seg til en debatt som skaper engasjement. Her vil tidligere grenser bli tøyd, fordi ulike sosiale motiver eller normer, som kanskje til vanlig ville hindret mennesker til å ytre seg, vil i mindre grad ta plass (Englund, 2004, s. 257-264)

Det tredje punktet til Englund (2004) legger vekt på at elevene må erfare. Det innebærer at deltagerne i en deliberativ samtale har en kollektiv vilje. Målet er å komme overens og ha samtalen i et felles samspill. Klasserommet vil være en naturlig arena for at dette skal skje, men det er likevel viktig å påpeke at enighet ikke nødvendigvis alltid er naturlig eller ønsket, men at dette bidrar til en demokratisk dialog (Solhaug, 2006, s. 240). Det fjerde punktet til Englund (2004) vektlegger at elevene må lære å være kritisk til tradisjonelle oppfatninger. Dette punktet er avgjørende for at dialogen ikke skal oppleves som noe nytt og subtilt, men være en naturlig del av skolen. Solhaug (2006) understreker at forholdet mellom elev og lærer så langt er likeverdig. Til slutt presenterer Englund (2004) det femte punktet, hvor elevene må få mulighet til å prøve ut egne argumenter (Englund, 2004, s. 257-264).

Oppsummering av teori

Ovenfor har jeg presentert relevante temaer som vil bli en viktig del av analysen. I dette kapitlet har jeg valgt å dele inn teorien i tre deler knyttet til ytringsfriheten. Første del inneholdt teori om ytringsfriheten. Dette vil fungere som grunnmuren i masterprosjektet, men også som stillaser for de ulike forskningsspørsmålene. Andre del baserte seg på ytringsfriheten gjennom ulike opplæringer. Menneskerettighetsundervisning og flerkulturell opplæring er viktige teoretiske perspektiver som vil bli brukt mye i analysen. Tredje del så på ytringsfrihet gjennom internett og kommunikasjon.

3. Metode

I dette kapitlet skal jeg beskrive og forklare de ulike valgene jeg har foretatt gjennom hele forskningsprosjektet. Det innebærer en redegjørelse av hvordan det har foregått i forkant, under og etter datainnsamlingen. Målet er å bidra til å synliggjøre helheten i masterprosjektet, og å sikre gyldighet og pålitelighet. De metodiske valgene er tatt slik at jeg har et sterkt nok grunnlag til å kunne svare på problemstillingen; *hvordan oppfatter og forstår elever egen og andres ytringsfrihet?*

For å kunne presentere forskningen min på en best mulig måte, vil jeg først redegjøre for mine metodiske valg. Dette er grunnlaget for hvordan jeg som forsker går inn i masterprosjektet og hvilke utgangspunkter jeg har. For å kunne svare på problemstillingen best mulig, vil jeg videre redegjøre for datautvalget og forklare hvordan intervjuguiden ble utarbeidet. Det vil også bli lagt stor vekt på etiske refleksjoner i forskningsprosjektet, hvor rollen min som forsker vil være sentral. For at oppgaven skal være pålitelig og troverdig vil også ulike refleksjoner rundt dette bli presentert i delkapitlet *reliabilitet og validitet*. Kapitlet vil avsluttes med en redegjørelse av analyseprosessen.

3.1 Metodologiske valg

I mitt masterprosjekt har jeg valgt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Den fenomenologiske tilnærmingen var viktig i selve intervjuprosessen, og for tankeprosessen umiddelbart etter intervjuet. Hermeneutikken var sentral i selve tolkningen av de transkriberte intervjuene. Begge tilnærmingene har derfor vært svært nyttige for meg i ulike deler av innhenting av og prosessen med å forstå datamaterialet mitt.

Denne oppgaven har to mål. Det første målet er å innhente kunnskap om hvordan elever forstår og opplever ytringsfriheten. Her blir den fenomenologiske tilnærmingen essensiell. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) innebærer denne tilnærmingen at jeg som forsker skal prøve å gi en presis beskrivelse av elevenes egne perspektiver, forståelse og opplevelser. Med andre ord ønsker jeg å tilegne meg en økt forståelse av og innsikt i elevenes livsverden om de erfaringene og forståelsene elevene har om et bestemt fenomen (Thagaard, 2018, s. 36). I mitt tilfelle er dette fenomenet ytringsfriheten, og dette vil være grunnlaget for svare på problemstillingen.

Det andre målet med oppgaven er å tolke datamaterialet og få frem en dypere mening av elevenes erfaringer. Dette kjennetegner hermeneutikken. Å se på datamaterialet med et hermeneutisk blikk vil jeg kunne fortolke elevenes forståelser, erfaringer og perspektiver gjennom å ha i fokus et meningsinnhold som går dypere enn det som umiddelbart er verdt å merke seg (Thagaard, 2018, s. 37). Ut fra dette vil også mitt personlige og faglige utgangspunkt ha betydning for hvordan datamaterialet blir tolket. Hermeneutikken legger nemlig vekt på min forkunnskap som tolker av teksten. Jeg velger derfor å redegjøre for mitt personlige og faglige utgangspunkt, og ta mine forkunnskaper om ytringsfriheten til etterretning. Målet

med tolkningen av intervjuene er å kunne få en allmenn og ikke minst gyldig forståelse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73).

Min forståelse og posisjon, altså egne erfaringer, bakgrunn og kunnskap kan være med på å farge mine fortolkninger. Dette baserer seg først og fremst på min fullførte grunnskolelærerutdanning med fagene norsk og samfunnsfag for klassetrinnene 5. - 10. Videre søkte jeg, og takket ja til masterprogrammet for samfunnsfagdidaktikk før jeg jobbet noe særlig som lærer. Mitt personlige utgangspunkt er at ytringsfriheten har vært en hjertesak for meg hele livet. Alt fra tidlig oppfordring i hjemmet til å ytre meg hvis det var noe som vekket følelser i meg, til nylig å ha kjent på enkelte episoder hvor andres ytringsfrihet har påvirket min egen og andre familiemedlemmers. Mine tolkninger, synspunkter og perspektiver har derfor blitt påvirket av ulike faktorer som må tas hensyn til i fortolkningen av datamaterialet. Ved å gjøre rede for mine utgangspunkter, samt ha elevenes meningsperspektiver i fokus, vil jeg styrke min nøytralitet og objektivitet.

3.1.2 Kvalitativ metode og intervju

Siden jeg ønsker å avdekke elevenes forståelse og opplevelse av ytringsfrihet, ble det naturlig å bruke en kvalitativ metode som hjelpemiddel for å innhente den dataen jeg trengte til forskningen. En kvalitativ metode gir meg muligheten til å komme nærmere inn på personene jeg er interessert i å forske på, og dermed gi meg fyldige og detaljerte beskrivelser av ytringsfriheten (Johannessen et al., 2016, s. 145).

Valget stod lenge mellom én-til-én-intervjuer eller fokusgruppeintervjuer, og avgjørelsen falt til slutt på sistnevnte. Grunnen til dette var at jeg ikke ville sette elevene i en ubehagelig situasjon, hvor jeg som utenforstående autoritet kom inn i klasserommet og lette etter de «riktige» og «gale» svarene. Jeg ønsket at elevene skulle få mulighet til å bygge på hverandres erfaringer, dele og sammenligne idéer, dele følelser og stille spørsmål (Johannessen et al., 2016, s. 146-147). Dette er kanskje spesielt viktig i en slik intervjusituasjon som antagelig mange av elevene aldri har vært i. Det er likevel nødvendig av meg som forsker å også tenke på at noen av elevene kan føle seg overkjørt av resten av gruppa, og at deres meninger ikke kommer helt frem. Her vil min rolle som moderator være å prøve å inkludere alle informantene slik at alle føler at deres utsagn blir hørt.

Etter å ha valgt å bruke fokusgruppeintervjuer, måtte jeg finne ut hvordan de skulle gjennomføres. Siden jeg ønsket å gi elevene størst mulig spillerom samtidig som jeg ønsket kontroll, falt valget på et semistrukturert intervju. Det som kjennetegner et slikt intervju er at jeg på forhånd har laget en overordna guide som er utgangspunktet, men spørsmål, rekkefølge på spørsmålene og tema trenger likevel ikke å komme i en bestemt rekkefølge (Johannessen et al., 2016, s. 148). Jeg mener at denne måten å gjennomføre et intervju på passer den problemstillingen jeg har valgt. Primært fordi jeg ønsker å følge opp viktige spørsmål som kan komme

underveis i intervjuet. Sekundært fordi informantene skal kunne introdusere tema som jeg ikke har tenkt på, på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

3.2 Datautvalg og gjennomføring

Tidlig i startfasen av masterprosjektet hadde jeg bestemt meg for at det var elever jeg ønsket å snakke med om yringsfriheten. Dette gjorde at jeg blant annet hadde en stor oppgave fremfor meg med å finne nok informanter. Rekruttering av informanter til prosjektet baserer seg på et strategisk utvalg, som innebærer at de ble valgt ut fra hvem som kan ha relevant kunnskap (Thagaard, 2018, s. 54). I dette tilfellet var det elever ved videregående skoler som jeg mente kunne ha kunnskap (nok) til å gi et svar på problemstillingen min. Hovedkriteriet for mitt prosjekt var at informantene skulle, være elever på videregående skole som deltok i samfunnsrelaterte fag i intervjuperioden. Etter en lang prosess med rekruttering satt jeg igjen med to videregående skoler i Nord-Norge og én i Trøndelag som ønsket å være med på prosjektet. Informantene ble rekruttert fra fire klasser med fagene samfunnsfag og politikk og menneskerettigheter. Årsaken til at jeg ønsket informanter fra denne gruppen er at erfaring og alder kan være avgjørende faktorer for elevenes forståelse av yringsfriheten. Her er det viktig at jeg som forsker hele tiden også reflekterer over at slike kriterier kan være med på å farge og forme datamaterialet mitt.

Etter å ha sikret tilgang til fire klasser, fikk jeg tid i klasserommet til å informere om prosjektet, og elevene fikk utdelt informasjonsskriv og samtykkeskjema. For å få elevene engasjert, snakket vi om yringsfriheten i noen av klassene før selve fokusgruppeintervjuene. Dette var ikke nødvendig i alle klassene fordi engasjementet var ulikt. Alle elevene ble hele tiden minnet på om at det var mulig å trekke seg fra prosjektet hvis de ikke ønsket å delta lenger. Da elevene hadde fått utdelt samtykkeskjema måtte jeg finne ut hvor store fokusgrupper jeg ønsket å ha. Å definere hvor stort det kvalitative utvalget skal være og finne ut hva som er nok antall intervjuer for forskningsarbeidet, er utfordrende. Postholm og Jacobsen (2018) foreslår blant annet at et fokusgruppeintervju bør bestå av mellom seks og ti personer. Likevel ville jeg ikke at størrelsen på mine grupper skulle overstige seks i antall. Valget falt dermed på fire fokusgrupper med fire elever fra faget politikk og menneskerettigheter og to fokusgrupper med seks elever fra samfunnsfag.

Grunnen til at jeg ikke ønsket mer enn seks personer per gruppe, var at jeg ville ha deltakernes individuelle uttalelser i fokus og ikke bare de kollektive (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Dette kan man anta er lettere ei en gruppe med færre deltakere. En slik gruppeintervjusituasjon er nok også ukjent for de aller fleste elevene, og derfor ville jeg ikke ha gruppene for store. På den måten bidrar jeg som forsker til at elevene får muligheten til å føle seg trygge og sett, samt å skape en god og åpen atmosfære, noe Postholm og Jacobsen (2018) også understreker viktigheten av. Da jeg hadde bestemt meg for hvor mange elever jeg ønsket på hver gruppe, måtte jeg samle inn samtykkeskjemaet som elevene hadde fått utdelt.

Heldigvis fikk jeg nok informanter til å oppnå ønskelig gruppestørrelse, og for å gjøre det så rettferdig som mulig, trakk jeg tilfeldig av de som ønsket å være med.

Det semistrukturerte intervjuet viste seg å være det mest egnede for dette prosjektet. Likevel finnes det både styrker og svakheter ved å gjennomføre et slikt intervju. Til tross for at fleksibiliteten i utgangspunktet ble sett på som noe utelukkende positivt da jeg startet prosessen, er det viktig å tenke over at den også kan være med på å svekke samtalens røde tråd, fordi både forsker og informanter ofte beveger seg fram og tilbake i tematikken. Christoffersen og Johannessen (2012) mener resultatet kan være at informasjonskvaliteten kan bli dårligere og noe av den innsamlede dataen kan oppleves som lite relevant. Dette opplevde jeg også under noen av mine intervjuer, og så svakheten ved å gjennomføre fokusgruppeintervjuer i motsetning til én-til-én-intervjuer. Min rolle som moderator ble dermed enda viktigere fordi jeg alltid måtte være bevisst på den røde tråden i samtalen. Flexibiliteten gir meg likevel mulighet til å oppklare mulige misforståelser som kan oppstå underveis.

Min rolle som moderator varierte fra intervju til intervju. I noen av samtalene måtte jeg ta en mye mer aktiv rolle enn først forventet. Til tross for at elevene var engasjerte og ivrige, måtte jeg ha i minnet at situasjonen var utvannet for dem. Man kan ikke se bort ifra at denne diskusjonen ville vært lettere for elevene å ta del i, samt fått en bedre flyt, hvis det hadde skjedd i en mer naturlig setting for eksempel med læreren og hele klassen til stedet. Derfor var rollen som moderator viktig. Ut fra dette ble det fort klart at gruppestørrelsene på fire til seks personer var mer enn store nok. Med andre ord finnes det ingen fasit på hvordan en moderator av samtalene skal være. Likevel er det viktig å ha rollen som moderator i tankene når datamaterialet skal analyseres. Lydopptak ble det mest hensiktsmessige alternativet da jeg skulle dokumentere intervjuene. Elevene fikk se båndopptakeren, og i noen tilfeller ble den testet før intervjuet startet. På den måten oppnådde jeg kanskje å skape en større trygghet relatert til båndopptakeren. Å bruke lydopptak ble i all hovedsak valgt fordi det ikke var et godt nok alternativ å notere underveis. Jeg ønsket å gi elevene all oppmerksomhet slik at dialogen ble åpen og flytende. Dette vektlegger også Johannessen et al. (2016).

3.3 Intervjuguiden blir til

For at jeg skal kunne svare på problemstillingen, var det nødvendig med en godt utarbeidet intervjuguide. Her hadde jeg to alternativer. Jeg kunne velge å gå for en deduktiv tilnærming, med å basere intervjutiden på teori om ytringsfrihet og formulert spørsmålene og temaene ut fra dette (Johannessen et al., 2016, s. 47). Det andre alternativet var å basere intervjuguiden på min store interesse for ytringsfriheten, og forme intervjuguiden ut fra hva jeg selv var nysgjerrig på å finne ut. For meg ble det naturlig å gå for det andre alternativet.

Dermed startet jeg å finne sentrale deltemaer som hadde sitt utspring i masteroppgavens problemstilling (Johannessen et al., 2016, s. 149), men som også

jeg som forsker var interessert i å få svar på. Jeg mener deltemaene i intervjuguiden dekker temaet ytringsfrihet, men også gir rom for og oppmuntrer informantene til å komme med utdypende informasjon, noe Johannessen et al. (2016) anbefaler. Deretter laget jeg underspørsmål for å få dekket de ulike temaene. Underspørsmålene skulle ikke følges slavisk, men være et hjelpemiddel for meg underveis. Ønsket mitt med intervjuguiden er at informantene hele tiden skal føle seg komfortable. Derfor begynner første del av intervjuet enkelt, hvor jeg forteller om bakgrunnen for prosjektet. Jeg ønsker også at elevene skal fortelle hvorfor de har lyst til å være med på prosjektet. På den måten foregår intervjuet også litt på deres premisser og ønsker. I samtlige deltemaer blir *introduksjonsspørsmål*, som for eksempel «Hva tenker dere når jeg sier ytringsfrihet?», brukt fordi jeg ønsker at informantene skal rette oppmerksomheten mot temaet og komme med egne erfaringer, tanker og idéer. Deretter kommer overgangsspørsmålene, som en logisk forbindelse mellom introduksjonsspørsmål og nøkkelspørsmål. Spørsmål som «Hvilke typer hatytringer tror/mener dere det er mest av?» får elevene til å gå fra deres generelle betraktninger om ytringsfriheten, til personlige erfaringer og forståelse av fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 150).

Nøkkelspørsmålene er kjernen i et kvalitativt intervju. Gjennom disse kan også informantene komme med uttalelser eller svar som krever utdypning (Johannessen et al., 2016, s. 150). Derfor mener jeg at valget om å bruke et semistrukturert intervju er riktig. Ett av mine nøkkelspørsmål som det ble brukt mest tid på, var spørsmålet om to hatefulle ytringer hentet fra nettet. Her skal de diskutere ytringene hver for seg, sammenligne de med hverandre og også generelt om «ytringsfrihet og hatytringer». Disse to utsagnene vil bli presentert i analysekapitlet. Ett av mine hovedmål gjennom hele intervjuprosessen, er å skape en relasjon til elevene. Dette kan komme godt med hvis noen av spørsmålene i intervjuguiden oppleves som det Johannessen et al. (2016) kaller for kompliserte og sensitive spørsmål. Likevel vil nok ikke en eventuell relasjon som skapes være dyp nok til at kompliserte og sensitive spørsmål blir svart på, og derfor er det min oppgave som forsker å være varsom. Eksempel på et slikt spørsmål fra mitt intervju kan være «Har dere noen gang sett/opplevd hatefulle ytringer?». Selv om dette ikke nødvendigvis er et komplisert og sensitivt spørsmål, kan et slikt spørsmål likevel utløse ubehagelige følelser for noen. Derfor ble dette temaet plassert i midten av intervjuguiden, slik at informantene mulighet til å bli komfortable med temaet ytringsfrihet før spørsmålet kommer. Det vil gi rom for å følge det opp uten at informantene blir etterlatt i en følelsesmessig negativ tilstand (Johannessen et al., 2016, s. 150).

3.4 Etisk refleksjon

Det er videregående elever som er i fokus i mitt masterprosjekt. Slike type studier innebærer en nærkontakt mellom meg som forsker og informantene, og dette vil gi meg en mengde data som kan knyttes til de personene som deltar i prosjektet. Den nære kontakten stiller spesielle krav til mitt etiske ansvar (Thagaard, 2018, s. 21-22) og dermed er det nødvendig at jeg kontinuerlig reflekterer over de etiske problemstillingene som dukker opp.

Et grunnleggende etisk prinsipp er at deltakelsen i masterprosjektet ikke på noen måte kan være til skade for deltakerne (Thagaard, 2018, s. 114). For meg ble løsningen å jobbe for at informantene skulle føle seg ivaretatt. Mitt ønske var å skape en relasjon ved å ikke fremstå som en «utenforstående autoritet» som skulle teste dem i hva de kunne om ytringsfriheten. Jeg ville heller fremstå som et individ på samme nivå som dem og oppfordre til diskusjoner og samtaler sammen. Dette er noe Postholm (2010) også legger vekt på når det anbefales at forskeren skal se på seg selv om en av deltakerne. På den måten ble intervjusituasjonen mindre intens og mer lik deres vanlige hverdag med lærer og klasseromsdiskusjoner. Tillit er også et viktig element i et masterprosjekt. Det opparbeidet jeg meg ved å ha en grundig gjennomgang av informasjonsskrivet med informantene før jeg delte ut samtykkeskjemaet. Det viktigste for meg var at elevene hele tiden var bevisste på at dette var helt frivillig og at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. På den måten ivaretok jeg informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi.

Et annet viktig grunnprinsipp er konfidensialitet. Prinsippet angir at informantene både skal anonymiseres i presentasjonen av resultatene og at personopplysningene skal lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). Dette løste jeg ved at personopplysningene, altså lydopptakene fra intervjuene, ble spilt inn på en båndopptaker jeg lånte fra universitetet. På den måten ville ingen av personopplysningene bli lagret på mine private enheter. Imellom intervjuene lå lydopptakeren på kontoret i mitt private hjem, slik at ingen andre skulle ha tilgang til den. Jeg transkriberte intervjuene, og da alle seks intervjuer var ferdig transkribert, ble lydopptakene slettet fra opptakeren. Under transkriberingen ble elevene anonymisert ved at de fikk pseudonymer. Før jeg i det hele tatt kunne starte prosessen med intervjuene, måtte jeg melde masterprosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette var et viktig element i informasjonsskrivet slik at både foresatte og elever visste at prosjektet var godkjent av et nasjonalt arkiv og senter for forskningsdata.

Anonymitet er også en stor del av å bevare de etiske perspektivene i analyseprosessen, og er med på å bidra til å bevare deltakernes integritet. Fordi jeg løsriver informantens beskrivelser fra konteksten, skal det være vanskelig for dem å gjenkjenne seg selv og/eller bli gjenkjent av andre. Dette er en fordel i masterprosjektet mitt når det gjelder å sikre anonymitet. Samtidig er det viktig at beskrivelsene ikke endres for mye i prosessen. Da kan det oppleves som fremmedgjørende for informantene (Thagaard, 2018, s. 179-180). Et av målene er at elevene skal få tilgang til det ferdige produktet, og føle at det representerer deres meninger og perspektiver. Derfor er det også nødvendig for meg å være åpen om mitt faglige og personlige utgangspunkt for oppgaven. Slik er jeg både bevisst på hvilke valg jeg tar, samt at leserne får et innblikk i hvorfor datamaterialet er fremstilt på den måte den er. På den måten mener jeg også at oppgavens reliabilitet og validitet styrkes, som jeg vil kommentere i neste avsnitt.

3.5 Reliabilitet og validitet

I kvalitativ forskning er det til tider vanskelig å forholde seg helt og holdent til de tradisjonelle kravene om reliabilitet og validitet. Postholm (2010, s. 169) begrunner dette med at møtet mellom forskeren og informantene er en unik tidsbestemt situasjon. Med andre ord er alle møter forskjellige. Det å kunne vise at masterprosjektet mitt er til å stole på og har reliabilitet, betyr i praksis at en annen forsker burde kunne bruke de samme metodene som meg, og komme frem til de samme resultatene.

Dette er ikke et ideal som er mulig for meg å følge i masterprosjektet mitt. Hvis en annen forsker hadde utført akkurat de samme intervjuene med de samme informantene, ville ikke de samme resultatene hadde oppstått. Det kan begrunnes med blant annet at den forståelsen forskeren utvikler i løpet av et feltarbeid, er basert på kontakten mellom informantene og forsker (Thagaard, 2018, s. 187). Med andre ord vil relasjonen mellom forsker og deltakere variere fra hvem som intervjuer. I dette tilfellet ville oppfatningen av fenomenet endret etter hvem som snakker om det fordi jeg bringer inn egne erfaringer og kunnskaper i analysen som ikke er identiske med andre.

Dette gjør at muligheten for å generalisere svekkes. Målet mitt med forskningen er ikke å generalisere elevenes tanker, holdninger og erfaringer, men snarere se om sensitiviteten deres varierer (Postholm, 2010, s. 169). Elevenes forståelse og opplevelse av egen og andres ytringsfrihet er viktigst. Derfor trenger begrepet pålitelighet en ny definisjon i møte med min forskning. Hovedvekten må flyttes fra en annen forskers mulighet til å gjennomføre akkurat samme forskning med samme resultat, til at jeg stiller meg kritisk til eget arbeid og forskning. Reliabilitet blir spesielt viktig i analyseprosessen. Postholm (2010) nevner at i samtaler med elever kan ofte de som er mest ivrige og motiverte bli fremhevet i presentasjonen av funnene, i motsetning til de mer passive. Dette krever en grundig refleksjon i analysen. Her ble det viktig for meg å også ta med sitater fra de passive elevene, samt inkludere alle elevene i en gruppeidentitet i motsetning til individualitet når funnene ble presentert, ved å for eksempel presentere de som *elevene* og ikke elev 1, elev 2, elev 3 osv.

En annen viktig faktor i masterprosjektet mitt er at studien er troverdig, og har validitet. Validiteten i kvalitative studier styrkes ved mulighet til å, og i hvilken grad man kan, representere virkeligheten gjennom datamaterialet. I dette tilfellet er det en sammenheng mellom ytringsfriheten og datamaterialet. Framgangsmåtene har også betydning for validiteten (Johannessen et al., 2016, s 232). Det ble derfor nødvendig for meg å ta leserne med på hele forskningsprosessen ved å være konkret og spesifikk i beskrivelsene av framgangsmåtene jeg har benyttet for å utvikle data. På denne måten får leseren tilgang til alle «spillereglene» jeg har brukt (Postholm, 2010, s. 170).

3.6 Analyseprosessen

For å skaffe meg best mulig oversikt over mine seks transkriberte intervjuer, har jeg valgt en temasentrert tilnærming. Ifølge Thagaard (2018) innebærer dette at søkelyset rettes mot temaene som er representert, og formålet er å gå i dybden på hvert enkelt tema. Med andre ord må jeg sammenligne data fra alle informantene slik at holdninger, meninger og erfaringer kommer frem. Siden jeg på forhånd hadde delt inn intervjuguiden i fire temaer, ble det naturlig å bruke disse som utgangspunkt i analysen. Temaene var elevens ytringsfrihet, ytringsfrihet og hatytringer, ytringsfrihet og sosiale medier samt menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning.

Videre måtte datamaterialet kodes slik at innholdet i temaene ble redusert til en overkommelig mengde. Dette var også nødvendig for at jeg skulle kunne møte datamaterialet med et åpent sinn, og la materialet tale for seg selv (Nilsen, sitert i Nybø 2019, s. 35). Kodingen innebar at jeg gikk over alle intervjuene og markerte alle interessante funn. Alle informantenes ytringer fra alle temaene ble dermed sortert slik at ytringene fra hvert tema ble samlet hver for seg. Nå hadde jeg altså en bedre oversikt over alle temaene, slik at jeg kunne sammenligne dataene fra alle deltakerne på tvers av gruppene og gå i dybden på meningsinnholdet (Thagaard, 2018, s. 171). Temaene i intervjuguiden skulle etterhvert danne de forskningsspørsmålene jeg ønsket å bruke i masterprosjektet. I denne delen av analysen ble det tydelig at noen av temaene gikk inn i hverandre, og noen tema var for omfattende til å bare representere ett spørsmål. Derfor ble noen temaer slått sammen, og andre fikk stå for seg selv. Dette resulterte i oppgavens fire forskningsspørsmål.

Noe av kritikken rettet mot den temasentrerte tilnærmingen er at temaene blir løsrevet fra selve konteksten når vi koder og deler opp teksten (Thagaard, 2018, s. 171). Dette var noe som måtte tenkes på gjennom hele analyseprosessen. Siden kodene bare er et utsnitt av sammenhengen, ble det helt avgjørende for meg å ikke bare forholdene meg til kodene. Jeg måtte også se dem i sammenheng med resten av teksten de er tatt ut fra, spesielt siden jeg jobbet med fokusgruppeintervju. Det vil være vanskelig å tyde en kode helt løsrevet siden den som oftest vil være i sammenheng med hva en annen i gruppa sa. Kodene jeg valgte å lage var derfor ofte mye lengre enn bare ett ord. Dette ga bedre grunnlag for at kodene kunne symbolisere meningsinnholdet i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 153), og det ble en tydeligere kobling mellom kodene og empirien. Denne koblingen er viktig for å kunne fremheve elevenes erfaringer, holdninger og oppfatninger på en så transparent og ærlig måte som mulig. Resultatene fra denne prosessen vil bli presentert og drøftet i neste kapittel.

Analyse og drøfting

I dette kapitlet skal jeg først presentere funnene jeg har gjort gjennom fokusgruppeintervjuene og analysen av datamaterialet. Etter presentasjonen drøfter jeg datamaterialet mot tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Kapitlet er delt inn i fire hoveddeler der hver del tar utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål. I hver del vil jeg først redegjøre for funn og deretter diskutere disse funnene mot teori og tidligere forskning.

Som utgangspunkt for intervjuprosessen hadde jeg fire forhåndsbestemte temaer som jeg ønsket at elevene skulle snakke om. Disse var *elevens ytringsfrihet*, *ytringsfrihet og hatytringer*, *ytringsfrihet og sosiale medier* og *menneskerettighetsundervisning*. Etter å ha gjennomgått og bearbeidet de transkriberte intervjuene, ble det nødvendig å slå sammen to av temaene, *elevens ytringsfrihet*, og *ytringsfrihet og sosiale media*, fordi det ble naturlig for elevene å ta opp sosiale media da de snakket om sin egen ytringsfrihet. I presentasjonene av funnene går derfor disse to under et tema. Ut fra det nye temaet ble formulert to forskningsspørsmål. **Forskningsspørsmålene for denne oppgaven er dermed som følger:**

1. *Hvordan kontekstualiserer elevene ytringsfriheten?*
2. *Hvilke arenaer ytrer elevene seg på, og hva ligger til grunn for valgene de tar?*
3. *Hvordan forstår elevene forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet?*
4. *Hva er elevenes forhold til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning?*

Hovedfunnene viser at ytringsfriheten er et sammensatt fenomen. I funnene gjennom første forskningsspørsmål ser elevene en sterk tilknytning mellom ytringsfriheten og demokratiet. De verdsetter også meningsmangfoldet fordi det burde være plass for alle typer meninger. Gjennom det andre forskningsspørsmålet kommer det frem at elevene foretrekker å ytre seg muntlig. Her nevnes skolen som en viktig arena for elevene, spesielt fordi de får muligheten til å diskutere sammen med læreren. Elevene uttrykker seg først og fremst gjennom private kanaler når det gjelder sosiale medier. På det tredje forskningsspørsmålet ser vi at elevene skaper et generasjonsskille mellom seg selv og den eldre generasjonen. De fremstiller seg selv som fordomsfrie, og ifølge dem er hatytringer først og fremst forbundet med eldre mennesker. Det flerkulturelle samfunnet nevnes, og funnene viser til at elevene har tilegnet seg et kosmopolitisk verdenssyn. De trekker også frem flerkulturell opplæring som en avgjørende faktor. Det tar oss videre til funnene i det siste forskningsspørsmålet, fordi undervisning er viktig for elevene når det gjelder menneskerettigheter. De opplever at menneskerettighetsundervisning blir lite prioritert i den norske skolen, og etterspør mer undervisning om temaet. De mener dette gagnar både dem selv, og det flerkulturelle klasserommet. Uten kunnskap om menneskerettighetene kan de ikke stå opp for seg selv eller andre i samfunnet.

Presentasjon av informanter

Samfunnsfag gruppe 1: Elevene kommer fra en sentrumsnær videregående skole i Nord-Norge. I presentasjonen av funnene vil gruppen gå under navnet *SFG1*

Samfunnsfag gruppe 2: Elevene kommer fra en sentrumsnær videregående skole i Trøndelag. I presentasjonen av funnene vil gruppen gå under navnet *SFG2*

Politikk og menneskerettigheter gruppe 1: Elevene kommer fra en sentrumsnær videregående skole i Nord-Norge. I presentasjonen av funnene vil gruppen gå under navnet *PMG1*

Politikk og menneskerettigheter gruppe 2: Elevene kommer fra en sentrumsnær videregående skole i Nord-Norge. I presentasjonen av funnene vil gruppen gå under navnet *PMG2*

Politikk og menneskerettigheter gruppe 3: Elevene kommer fra en videregående skole fra distriktet i Nord-Norge. I presentasjonen av funnene vil gruppen gå under navnet *PMG3*

Politikk og menneskerettigheter gruppe 4: Elevene kommer fra en videregående skole fra distriktet i Nord-Norge. I presentasjonen av funnene vil gruppen gå under navnet *PMG4*

Ulike sosiale medier og begrep nevnt av elevene

Facebook: Et sosialt medium hvor brukerne kan opprette egne profiler, publisere innhold og kommunisere med andre brukere.

Messenger: Chat- og meldingsapplikasjon hvor brukerne kan sende meldinger til hverandre.

Instagram: Et sosialt medium for deling av bilder og videoer. Brukerne har mulighet til å kommentere det hverandre legger ut, og sende meldinger.

TikTok: Et sosialt nettverk der brukerne deler små videoklipp.

Snapchat: Bildetjeneste hvor man kan sende bilder og videoer til andre brukere. Bildene og videoene er kun tilgjengelige i en kort periode.

Nettvett: Anses som fornuftig atferd på internett.

Likerklikk: Det norske ordet for «likes». En handling i sosiale medier som uttrykker at du liker eller ikke liker det andre har lagt ut. F.eks. et bilde, en video eller en status.

4. Hvordan kontekstualiserer elevene ytringsfriheten?

I denne delen tar jeg for meg funnene knyttet til det første forskningsspørsmålet «Hvordan kontekstualiserer elevene ytringsfriheten?». Å kontekstualisere betyr å sette noe i en større sammenheng. Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å få et innblikk i hvordan elevene snakker om, hva de forbinder med og tenker om fenomenet ytringsfrihet. Denne delen av problemstillingen er nok den som har minst datamateriale, men det var heller ikke hensikten. Målet med dette forskningsspørsmålet var å innhente elevenes spontane inntrykk av ytringsfriheten, og hva de legger til grunn for fenomenet.

4.1 Presentasjon av funn

Samtlige av elevene viser til at ytringsfriheten er viktig for dem. Det aller viktigste punktet for de fleste av elevene, er at de har muligheten til å si hva de mener uten å bli straffet for det. Én elev setter ytringsfriheten i et personlig perspektiv

«Føler liksom at ytringsfriheten gir en slags nærhet. Du kan liksom si hva du vil, være seg selv»

Elevene forbinder ytringsfriheten med at de har mulighet til å si hva de mener, uansett. Noen av elevene påpeker at vi i Norge av og til ser på ytringsfriheten som en selvfølge, og tar den for gitt. **Elevene i SFG2** sammenligner ytringsfrihet med å gå; *det er bare noe de gjør, uten å tenke over det*. Samtlige av elevene viser til at vi i Norge er privilegerte som har ytringsfrihet, men at ingen nødvendigvis går rundt og tenker over hvor heldige vi er.

«Jeg vet ikke når vi fikk ytringsfrihet i Norge, men jeg føler den alltid har vært der. Og vi har jo vokst opp med den. It's a gift»

Videre viser elevene til ulike assosiasjoner relatert til ytringsfriheten. Noen tenker på land som ikke har de samme rettighetene som oss, og trekker linjen mellom strenge regimer og begrenset ytringsfrihet. **Elevene i SFG1** nevner blant annet at man i Norge kan kritisere for eksempel statsmakten, mens mennesker i andre land ikke kan det uten å bli straffet.

«Jeg tenker på land som ikke har det [ytringsfriheten]. Der det er sensurering og sånt. Sånn som Kina eller Nord-Korea. Og hvordan de har det i forhold til oss. Vi har det så mye enklere enn de. De kan ikke kritisere statslederen og slikt»

«Ja, altså i Norge kan jeg jo si at jeg er helt uenig med Erna Solberg uten at hun kommer og straffer meg. Vi kan jo nærmest lange ut om dem. For oss er det på en måte en selvfølge. Mens for dem, de må jo tenke på alt»

Samtlige av gruppene poengterer at ytringsfriheten er viktig for demokratiet. Én av elevene påpeker at kanskje grunnen til at Norge er så fredfullt, er fordi vi har rett til

å si hva vi mener. Og uten demokratiet ville man heller ikke ha friheten til å ytre seg.

«Jeg tenker at ytringsfriheten burde få stå så lenge man vil ha et demokrati, fordi alle skal få lov å si meningene sine»

Elevene forteller at ytringsfriheten er noe av det første de tenker på når de har samtaler om demokratiet på skolen. De ser også på Norge som en av de få landene som er et fullverdig demokrati. Elevene sier at når et land har et folkestyre, er man avhengig av ytringsfrihet for at folk skal ha muligheten til å bidra. Elevene nevner igjen muligheten til å kritisere statsmaktene hvis de gjør noe feil.

For elevene innebærer ytringsfriheten at de skal kunne si akkurat det de vil.

Elevene i PMG4 sier dette også gjelder hvis det er en upopulær mening.

«Man må kunne si en upopulær ting uten at man mister respekten for deg, uten at man trenger å møte så mye negativitet som ikke er saklig»

Videre, på spørsmål om elevene har noen eksempler på steder der det ikke er ytringsfrihet, overrasker en elev med å nevne Norge som eksempel

«Jeg tenker at det er på en måte at det er noen sider i Norge hvor vi ikke har det. Fordi det man uttrykker seg må jo gjerne være politisk korrekt, så det kommer litt an på den sosiale settingen og hvem du er sammen med»

En annen sier at det er viktig å si det man mener om et tema til folk man kjenner, uten at det blir rett eller feil. Elevene viser til at man skal respektere at folk har ulike meninger, og at det viktigste er å kunne si hva man mener uten å bli straffet. Samtlige av elevene mener man skal få si hva man vil, så lenge det ikke er rasistisk, diskriminerende eller til en viss grad går utover andre.

Videre snakker elevene hva som er krenkelse eller ikke. Hvis noen har en mening, så kan jo noen føle seg krenket av det, men at det er noe helt annet å gå etter for eksempel utseende eller etnisitet.

«Du kan liksom si at FrP er et høyreekstremistisk parti, men du kan ikke si at jøder er mindreverdige bare fordi de er jøder. Begge kan jo være krenkende, men på veldig forskjellige måter»

Elevene i PMG2 forteller at det er en forskjell på meningsfrihet og ytringsfrihet. Man kan mene hva man vil, man trenger nødvendigvis ikke å si det, og det er heller ikke alt som er lov å si.

«Altså, de som er imot homofili og sånt, selvfølgelig skal de få lov å si at de er imot det, men de trenger ikke å begynne å hate på andre, og sende de hatmeldinger. Da går det for langt»

De påpeker at ting kan gå for langt, og at enkelte sier ting som ikke er nødvendige. **Elevene i SFG1** forteller at ytringsfriheten blir ivaretatt så lenge det finnes noen grenser, og at fleste vet hva som er greit å si og ikke. De andre gruppene er enige i dette. **Elevene i SFG2** nevner at ytringsfriheten stopper i det man krenker andre, og knytter dette spesielt opp til ulike folkegrupper.

«Du kan ikke gå og si at de er mindre verdt enn andre»

Elevene i PMG1 sier at krenking og andre unødvendige ytringer kan regnes som misbruk av ytringsfriheten, og at man da bare gjemmer seg bak det kjente utsagnet: «Jeg får lov å si meningen min». Elevene viser til at det er når man begynner å uttrykke seg hatefullt mot enkelte at grensen er nådd. **Elevene i PMG3** mener etikk og moral burde være i fokus. Hvis ikke dette er i fokus og at vi har visse grenser, vil ikke ytringsfriheten nødvendigvis fungere slik som den skal. Dermed vil også trygghetsfølelsen forsvinne.

4.2 Drøfting - Hvordan kontekstualiserer elevene ytringsfriheten?

I denne delen drøfter jeg hvordan elevene kontekstualiserer ytringsfriheten. Intensjonen med dette forskningsspørsmålet har vært å gi elevene en mulighet til å fortelle hva ytringsfriheten betyr for dem, og hvordan de oppfatter den. De fikk mulighet til å snakke fritt uten at de skulle få inntrykk av at jeg var ute etter noe rett eller galt svar. Hva elevene sier vil gi meg en indikasjon på hvordan de forstår og oppfatter egen og andres ytringsfrihet, før jeg går mer i dybden i de andre forskningsspørsmålene. Det er naturlig at elevene kommer inn på ulike temaer i denne kategorien, fordi fenomenet ytringsfrihet er omfattende. Elevene nevner blant annet ytringsfrihetens grenser og hatytringer. Dette går jeg nærmere inn på i det tredje forskningsspørsmålet. I denne drøftingen er jeg ute etter hva elevene mener formålet og hensikten med ytringsfriheten er, og om den har noen betydning for demokratiet. Her vil spesielt teori og perspektiver fra Anine Kierulf være relevant.

Ifølge Norsk institusjon for menneskerettigheter (u.å.) kan begrepet ytringsfrihet defineres vidt, i form av både muntlige og skriftlige ytringer, og ulike handlinger. Kierulf (2017) er mer presis og sier ytringsfrihet handler om enkeltmenneskets frihet til å ytre det de mener. Dette samsvarer også med elevenes spontane forklaringer på hva ytringsfriheten er. For elevene er det aller viktigste å ha muligheten til å si hva de mener uten å bli straffet for det. Og det er nettopp dette med straff som gjør betraktningene til elevene veldig interessante. I det de kobler sammen ytringsfrihet og straff, virker det som om de legger mer i begrepet enn bare retten til å ytre seg. Her virker det som om elevene trekker en sterk linje mellom ytringsfriheten og demokratiet, og hvilken rett de som enkeltmennesker har. En av elevene poengterer for eksempel at ytringsfriheten burde stå sterkt i et land hvis det har lyst å definere seg som et demokrati. Dette er i tråd med hva Torvund (2017) mener når han sier at i et fullverdig demokrati, må alle kunne delta i det offentlige ordskiftet.

Grunnen til at elevene trekker sterke linjer mellom ytringsfriheten og demokratiet kan være mange, men det er lett å tenke at det er på grunn av ytringsfrihetens sterke forankring i norske lover og internasjonale traktater (Kierulf, Gisle & Elden, 2018). Elevene fremstiller Norge som ett av de få fullverdige demokratiene, og er opptatte av å sammenligne oss med andre land. De ramser opp steder som for eksempel Nord-Korea, Russland og Kina, der befolkningen ikke har samme mulighet til å kritisere styresmaktene. Elevene fremstiller ytringsfriheten som en slags målestokk for å definere om et demokrati er sterkt eller svakt. Elevene viser at de kan vurdere hva de mener er et dårlig eller bra demokrati. Betrachtingene elevene kommer med er dermed i tråd med Høstmælingen og Ekeløve-Slydal (2014) som sier at ytringsfriheten kan definere et lands menneskerettighetsvern. Der ytringsfriheten er begrenset, står det sjeldent bra til med andre menneskerettigheter.

Vi ser at elevene holder sterkt på at demokratiet og ytringsfriheten går hånd i hånd. Et av poeng samtlige av elevene er opptatte av, er muligheten til å kritisere statsmakter. Sett i sammenheng med hva Kierulf (2017) forteller om det historiske perspektivet, gjenspeiler elevenes tanker forholdet mellom enkeltmennesket og staten. Det er selvfølgelig vanskelig å vite om elevene har tilegnet seg kunnskap om det historiske perspektivet slik at de er kjent med denne samfunnskontrakten, men den og elevenes betrachtinger skiller seg marginalt fra hverandre.

For det første innebærer samfunnskontrakten, ifølge Kierulf (2018) at både enkeltmennesket og statsmakten har mulighet til å si sin mening. For det andre har enkeltmennesket gitt fra seg litt av sin frihet til en statsmakt for at samfunnet skal kunne bli mer ordnede og forutsigbare (Kierulf et al., 2018). Det første punktet er land med folkestyre avhengig av for å kunne fungere optimalt, mener elevene. Uten enkeltmenneskets meninger vil ikke innbyggerne ha mulighet til å delta. Det andre punktet retter seg igjen mot det å kunne kritisere statsmaktene hvis man er uenig i noe. Det kan virke som om elevene, uten å være klar over det, mener at fordi de har gitt fra seg litt frihet til statsmaktene, forventer de at de skal kunne kritisere og ytre seg tilbake. Dette er i tråd med flere historiske perspektiver om ytringsfriheten, bl.a. Kant mente at å kritisere statsmakter var nødvendig (Kierulf, 2017).

Samsvaret mellom teoretiske perspektiver og funnene stadfester at det en sterk sammenheng mellom ytringsfrihet og demokrati. Videre er det nødvendig å se nærmere på hva elevene mener hensikten og formålet med ytringsfriheten er. Fra funnene virker det som det ultimate målet med ytringsfrihet generelt er at man skal få lov å uttrykke sine egne meninger. Likevel, når elevene får spørsmål om hva hensikten er, kommer det frem nye interessante betrachtinger.

For elevene er det viktig at ytringsfrihet også innebærer muligheten til å ytre noe som ikke ses på som politisk korrekt. Det er ikke lett å få innblikk i om elevene selv har meninger som de selv anser som politisk ukorrekte, men at ulike meninger skal ha plass i det offentlige ordskiftet virker grunnleggende fra deres side. Dette samsvarer med Kierulf et al. (2018), som sier at hensikten med ytringsfriheten er at vi skal kunne leve sammen i samfunnet, på tvers av ulike meninger. Elevene forteller videre at det derfor er viktig å skape et skille mellom hva som faktisk er krenking og

hva som oppleves som sårende, eller bare er en upopulær mening. De gir uttrykk for at et meningsmangfold er viktig både for dem, og for at ytringsfriheten skal fungere optimalt. Det er i tråd med hva Kierulf (2017) mener når hun sier at ytringsfriheten også beskytter enkelte ytringer som kan såre eller opprøre oss. Et eksempel elevene kommer med er at man skal kunne si at FrP er et høyreekstremistisk parti. Det kan for eksempel oppleves som krenkende, selv om det ikke nødvendigvis er det. Dette samsvarer med hva tidligere forskning har kommet frem til, der Steen-Johansen et al. (2016) viser til at mennesker har høy aksept for ytringer som kritiserer for eksempel religioner. Vi kan også anta at dette gjelder for politiske partier. Med andre ord er funnene mine med på å styrke tidligere forskning. Å kunne kritisere og ytre seg politisk «ukorrekt» er, eller i hvert fall burde bære, akseptabelt. Dette bringer oss videre inn i diskusjonen mellom meningsfrihet og ytringsfrihet.

Elevene trekker inn dette skillet selv, og det virker som om elevene opplever det som svakt. En av elevene forteller at ofte «må» man ytre eller mene noe som flertallet opplever som politisk korrekt, og at hvem du er sammen med i hvilken kontekst slik styrer ytringsfriheten, også i Norge. Elevenes betraktninger samsvarer med makten de etiske og moralske perspektivene har som Kierulf (2017) legger til grunn for den enkeltes valg om å ikke ytre seg. Mange unngår nemlig å ytre ulike meninger i frykt for utfrysning eller latterliggjøring. Elevene mener dette er uheldig fordi det bør være mulig å diskutere og drøfte temaer, spesielt med noen du kjenner, uten at noe skal bli rett eller feil. Det virker som elevene er redde for at meninger og ytringer som er «politisk ukorrekte» skal drukne. De deler bekymringen med Kierulf (2017) som mener at det er da samfunnet mister gode innspill til gode samfunnsdiskusjoner.

Ut fra funnene burde skolen jobbe aktivt for et fellesskap hvor ulike meninger får muligheten til å komme frem. Det er ikke unaturlig at uenigheter oppstår i klasserommet. Utfordringen er, ifølge Solhaug (2006), å skape et klima der elevene kan få tilnærmet fri muntlig deltakelse. I klasserommene har elevene, på tvers av mangfold, blitt satt sammen i små fellesskap som skal fungere til tross for ulike meninger. Dette kan også gjøre at flere ikke tørr å ytre egne meninger. Kierulf (2017) forteller blant annet at frykten for upopularitet også hindrer enkelte i å gi uttrykk for hva de mener. Målet må være at elever skal føle de kan ytre sine meninger, politisk korrekte som «ukorrekte», og funnene viser at elevene ønsker dette selv.

Skolen må derfor ta ansvar for å lære elevene å samhandle og å akseptere meningsmangfoldet. Englund (2004) sine fem punkter for en deliberativ samtale vil i dette tilfellet være et stadig grunnlag. Gjennom å legge opp til deliberative samtaler, kan vi anta at elevene vil kunne fremme ulike meninger og synspunkter, samt verdsette uenighetene i motsetning til å gjemme dem. Målet er ikke nødvendigvis å alltid komme til enighet, fordi dette ikke alltid verken naturlig eller ønsket, men det skaper diskusjoner i klasserommet (Solhaug, 2006). Disse diskusjonene vil, ifølge Englund (2004), skape engasjement slik at ulike motiver eller normer, som elevene mener tidligere har vært en barriere, vil oppløses og grenser vil bli tøyd. Slik jeg ser det, vil ikke dette bare gagne elevene som sitter i klasserommet, men også

storsamfunnet utenfor. Elevene vil ta med seg en respekt for meningsmangfoldet som medborger i samfunnet, og bidra til økt aksept.

Til syvende og sist handler dette også om å oppnå en forståelse for hva ytringsfrihetens grenser innebærer. Bergem (sitert i Nybø, 2019) retter også blikket mot dette, og elevenes meninger er i tråd med nødvendigheten av å akseptere andres meninger, standpunkter og ytringer. Som vi allerede har sett i drøftingen, vektlegger elevene at hensikten med ytringsfriheten er at den skal gi rom for ulike meninger. Det skal for eksempel være lov å være imot homofili, uten at meningene dine skal gi deg en form for straff, men de er veldig tydelig på at grensene må gå i det man ytrer seg hatefullt. Dette handler om den andre siden av ytringsfrihetens grenser hvor Steen-Johansen et al. (2016) vektlegger at det er i det øyeblikket ytringer kolliderer med andre rettigheter og hensyn at ytringene kan anses som ulovlige. Elevene uttrykker at etikk og moral burde være mer i fokus. Dette kan ses i sammenheng med folkeskikken. Kierulf (2017) forteller at folkeskikken spiller en stor rolle i ytringsbegrensninger. Elevene mener at uten etikk og moral vil ikke ytringsfrihetens grenser funke. Jeg vil drøfte ytringsfrihetens grenser videre i 5. *Hvordan forstår elevene forholdet mellom hatytringer og ytringsfriheten?*

5. Hvilke arenaer ytrer elevene seg på, og hva ligger til grunn for valgene de tar?

I dette kapitlet vil jeg ta for meg funnene knyttet til andre forskningsspørsmål «Hvilke arenaer ytrer elevene seg på, og hva ligger til grunn for valgene elevene tar?». Jeg ønsker med dette å få et innblikk i hvordan elevene ytrer deg. Har de noen metoder de foretrekker mer enn andre? Hvilke arenaer er det ungdom i dag bruker, og hvorfor velger de å bruke enkelte arenaer?

Sosiale media ble en viktig faktor i denne delen av analysen. Å kartlegge elevenes foretrukne metoder for ytringer og hvilke arenaer elevene bruker, bidrar til en større forståelse av hvordan elevene forstår og oppfatter ytringsfriheten. Til slutt drøfter jeg funnene opp mot relevant teori og tidligere forskning.

5.1 Presentasjon av funn

De fleste av elevene sier at bruk av sosiale media er en vanlig måte for dem å ytre seg på. Både for dem selv og andre ungdommer de kjenner. **Elevene i SFG2** tror det stort sett handler om én ting

«Det er flere og flere som legger ut ting på sosiale media. Fordi det er det ganske mange folk som har, og det er flere og flere som kommer dit enn å skrive et innlegg i avisa»

Elevene sier at de kjenner til mange som bruker Facebook til å ytre seg, men at ingen av dem bruker det selv. Ifølge elevene er det de som er mest engasjerte, gjerne politisk, som skriver lange innlegg på Facebook. De forteller at for dem er dette blitt en plattform for beskjeder og lignende. Elevene sammenligner det med skoleplattformen It's Learning. I tillegg forteller elevene at det på sosiale media først og fremst er de eldre generasjonene som ytrer seg i sosiale media, og at det derfor blir unaturlig for dem å gjøre det. **Elevene i PMG1** forteller derimot om en annen ytringsmetode, som kanskje faller mer naturlig hos deres generasjon.

«Jeg rapporterer fordi det er så mye stygt der ute. Folk kan jo egentlig skrive hva de vil, og det synes jeg er feil. Så ja, jeg gjør det fordi jeg ikke er typen til å hive meg i en sånn diskusjon. Da ser alle hva jeg skriver»

Samtlige av elevene forteller at de er aktive på sosiale medier, og de bruker private kanaler når de ytrer seg. Applikasjoner som Instagram, Snapchat og Messenger er populære blant elevene fordi kommunikasjonen skjer i lukkede grupper, i motsetning til åpent som f.eks. på Facebook eller i avisenes kommentarfelt i nettutgavene. **Elevene i PMG3** forteller at de ytrer seg gjennom private kanaler hvor det bare er et visst antall mennesker som har tilgang. Ifølge noen av elevene er det best å være privat på internett, og at det de ikke føler et behov for å ytre seg offentlig på sosiale media. To elever setter det i et personlig perspektiv

«Hva skal folk med mine meninger? Hvorfor skal jeg kommentere en sak på VG? Det lager bare mer styr tenker jeg»

«I min vennekrets snakker og diskuterer vi ulike tema neste skoledag i stedet for å kommentere på Facebook, fordi det er bare en av mange millioner kommentarer. Det syns jeg er unødvendig da»

Elevene viser til at de ikke nødvendigvis ønsker å ytre seg i det offentlige, men at de samtidig er aktivt på sosiale medier. Elevene foretrekker en annen form for ytringer

«Hvis jeg skal si mine meninger, så kan jeg si dem høyt. Hvis man sier det i virkeligheten så kommer det mye mer tydelig frem, og folk tenker mye mer over det»

Elevene i SFG1 er enige om at å kunne ytre seg ansikt til ansikt er den beste måten.

«På den måten kommer det ut på den måten man ønsker at det skal bli oppfattet på. Hvis jeg skriver det på nett, så kan det hende at det oppfattes på to helt forskjellige måter på grunn av tonefall og kroppsspråk»

Samtlige av elevene mener at muntlige ytringer er å foretrekke fordi det fort kan oppstå mange misforståelser når ytringer skrives. **Elevene i SFG2** understreker dette videre med at ting kan tolkes på ulike måter basert på både kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Én elev mener at ordene ofte blir oppfattet svart/hvitt. Ifølge **elevene i PMG2** er det bedre å ytre seg muntlig fordi:

«Det er mer personlig å si ting høyt, og det vil gi andre et større inntrykk av hva vi mener. Jeg tenker at det er mye lettere å legge frem saken sin når man uttrykker seg muntlig enn når man skriver. Når man skriver kan det ofte bli misforståelser om hva som faktisk er meningen»

Elevene i SFG1 er enige og forteller at eventuelle misforståelser kan rettes opp der og da, og ved å se på hvordan mennesket du snakker til reagerer, kan samtalen tilpasses underveis. Elevene viser til at både sender og mottakerens reaksjoner spiller en stor rolle i kommunikasjonen mellom to parter. Dessuten, ifølge elevene, er det mye mer personlig å ytre noe muntlig. De mener det er lettere å få frem meningene sine og følelsene bak, mens det gjennom skriftlige ytringer kan være vanskelig.

«Jeg føler det er mer legitimt hvis man kan si det face to face, fordi man faktisk tar det opp med personen. Jeg står mer for meningene mine enn hvis det hadde stått i et kommentarfelt. Det er det bare å slenge en kommentar, også er man ferdig med det»

«Gjennom skriftlig kommunikasjon kan man jo bare «skrive 'jeg liker deg ikke' også legge fra meg mobiltelefonen, eller blokkere. Men man kan jo ikke akkurat blokkere noen som står rett foran deg».

Elevene mener det er viktig å ta vare på relasjonene man har, og at det over internett ofte blir for upersonlig. Dermed er elevene enige om at den foretrukne metoden for å dele ytringer og meninger, er gjennom muntlig kommunikasjon, som oftest med vennegjengen. **Elevene i SFG2 og PMG1** nevner også skolen som en viktig arena. Skolen er for dem en plass hvor de kan diskutere med hverandre. Én elev fra **PMG4** forteller

«Vi er jo også på skolen hver dag. Vi har jo et slags fellesskap som vi går til hver dag. Her blir jo ting tatt opp i klasserommet, så det blir jo en arena, det også».

Elevene i PMG3 sier at skriftlig kommunikasjon mellom flere parter er vanskelig å forholde seg til. Derfor er det bedre å sette seg ned og snakke om det på skolen, sammen. Da får man høre hva alle tenker, mener elevene. De vektlegger også at skolen er en arena hvor de får brukt ytringsfriheten fordi de kan ta opp diskusjoner med lærerne, og si imot hvis elevene de er uenige.

*«Vår lærer lar oss jo bruke ytringsfriheten i timene fordi h*n lar oss diskutere og sånt. Hvis vi for eksempel diskuterer tvangsekteskap og abort, så vil jo læreren høre hva vi har å si»*

Elevene i PMG2 forteller at det er en annen opplevelse å diskutere temaer i klasserommet fordi lærerne vil høre meningene deres. Elevene føler det blir et jevnere nivå mellom lærer og elever da, spesielt fordi de blir hørt i saker selv om læreren kanskje ikke er enig. De poengterer at det er viktig at lærerne utfordrer elevene, slik at det oppstår diskusjoner, og slik at de lærer seg å se på saker fra ulike synspunkt. Én av elevene nevner blant annet at det er fint å kunne ha muligheten til å si ifra hvis læreren gjør noe som ikke er greit.

«Vi må faktisk tenke på hvor heldige vi er som kan diskutere mot læreren i klasserommet»

5.2 Drøfting – Hvilke arenaer ytrer elevene seg på, og hva ligger til grunn for valgene elevene tar?

I denne delen vil jeg gjøre rede for hvilke arenaer elevene bruker og drøfte hvorfor de velger å bruke dem. Målet er å finne ut hvordan og hvor elevene foretrekker å ytre seg, og her er teoretiske perspektiver av Habermas og Englund (2004) relevante. Tidligere forskning av Gillet-Swan og Sargeant (2017) og Medietilsynet (2020) er også aktuelt å ta med inn i drøftingen. Sosiale medier er en stor del av funnene i dette forskningsspørsmålet, og derfor vil det bli lagt vekt på dette. For å kunne svare på hovedproblemstillingen min, er viktig å få innblikk i elevenes foretrukne ytringsmetoder og få begrunnelse for valgene de tar. Dette er med på å skape et helhetlig bilde av hvordan elevene forstår og oppfatter egen og andres ytringsfrihet.

5.2.1 Sosiale media

For elevene er sosiale medier en vanlig arena å ytre seg på. Både de selv og venner bruker det aktivt. De begrunner dette med at flere og flere får tilgang, og at det dermed er de færreste som for eksempel skriver noe i avisa. Dette er i tråd med det Medietilsynets (u.å.) funn, der de viser til at de aller fleste unge i dag bruker mye av tiden sin på sosiale medier. Så langt viser det seg at de elevene jeg har snakket med, ikke skiller seg så veldig ut fra majoriteten. Sosiale medier er blitt en del av hverdagen til elevene. Som Torvund (2017) argumenterer, internett har blitt en del av det offentlige rom, og her er det tydelig at det er det også for elevene.

Likevel er elevene raske med å distansere seg fra bruken av sosiale medier. De forteller for eksempel at Facebook ikke lenger appellerer til dem. I all hovedsak brukes det til å motta informasjon fra enten jobben eller ulike fritidsaktiviteter. Dette samsvarer med Medietilsynets rapport (2020). Facebook blir bare brukt av under halvparten av ungdommen. Dessuten mener elevene at det er på denne arenaer den eldre generasjonen ytrer seg, og at elevene derfor holder seg unna den. Hvis det er noen i deres generasjon ytrer seg på denne type arena, så er det de mest politiske aktive av vennene deres. En av elevene forteller at rapportering av ulike stygge kommentarer er en av de ytringsmåtene som virker naturlig for dem.

Ut fra mine observasjoner, tar elevene avstand fra å ytre seg på store offentlige arenaer. De har en mer tilbaketrukket rolle, og ønsker i større grad å være anonyme. De foretrekker å ytre seg i lukkede grupper, til bare et visst antall mennesker. Her settes elevenes ytringsfrihet i et mer personlig perspektiv, og kan ses i sammenheng med deres selvstendighet og autonomi (Kierulf et al., 2018). Funnene sier at elevene verdsetter friheten de har til å dele tanker, samt ta imot andres, fordi de har kontroll over hvor ytringene havner. Dette kan oppleves som motstridene når hele 86% av dagens ungdommer er aktive på sosiale medier (Medietilsynet, u.å.). Men for elevene er det er mye mer naturlig å ytre seg på arenaer som er private.

Elevene stiller spørsmålsteget ved å ytre seg offentlig over nett, for eksempel i kommentarfelt. For dem virker det unødvendig, fordi ytringene og meningene deres bare forsvinner i et hav av andres meninger. Derfor unngår de det. Dette kan ses i sammenheng med rapporten til Medietilsynet (2020) hvor de færreste av ungdommen har angret på det de har delt på sosiale medier. Det er naturlig at ungdommen ikke angret på det som blir delt, når de i utgangspunktet deler og ytrer seg lite. Elevene ønsker å sette sine personlige preg på ytringene sine, og forteller at det foretrekker å ytre seg muntlig. Vi kan igjen trekke inn elevenes selvstendighet og autonomi, som ligger til grunn for ytringsfriheten (Kierulf et al., 2018). Friheten til å velge hvordan de selv ønsker å ytre seg er med på å utvikle deres selvstendige jeg.

5.2.2 Muntlig kommunikasjon

Ut fra funnene ser det ut til at den mellommenneskelige kontakten elevene oppnår med muntlige ytringer er viktig. Dette kan ses i sammenheng med Habermas'

kommunikative handling (Eriksen & Weigård, 1999). Habermas mener det foreligger tre implisitte gjensidige gyldighetskrav for hvordan kommunikasjonen mellom to mennesker foregår for at den skal være meningsfull. Kravene er at ytringene er sanne, riktige og oppriktige. Funnene viser at alle disse tre kravene er viktige for elevene. Selv om ingen av elevene har nevnt disse kravene eksplisitt, viser refleksjonene deres at de implisitt stiller dem. For elevene handler det om å formidle og å dele tanker med andre. De ønsker at meningsinnholdet skal være forståelig, noe som også Allot (2019) vektlegger.

Tidligere i drøftingen så vi at elevene først og fremst ytrer seg i lukkede private grupper på sosiale media. Derfor kan vi anta at de også foretrekker mer private sammenhenger for muntlige ytringer. Når vi ser dette opp mot Habermas' første gyldighetskrav (Eriksen & Weigård, 1999) vil det være lettere for elevene å avsløre om ytringen er sann eller ikke i en situasjon der elevene har en relasjon til hverandre. Dette uttrykker elevene når de forteller at de ønsker at ytringene deres skal gjenspeile virkeligheten. Videre kan vi trekke inn Habermas' andre gyldighetskrav om riktighet (Eriksen & Weigård, 1999). Vi kan anta at det vil være enklere for elevene å få dette kravet oppfylt i en kjent kontekst, som for eksempel blant venner eller på skolen. Med andre ord, konteksten er viktig for hvordan man oppfatter en ytring (Kierulf, 2017). Funnene viser at elevene unngår å ytre seg skriftlig i for eksempel åpne kommentarfelt. De opplever det som unødvendig, og at det er vanskelig å nå frem. Ser vi dette i sammenheng med "riktighet" vil det være vanskelig å definere konteksten i slike situasjoner. Derfor oppleves kravet som uoppnåelig, og de uttrykker seg heller muntlig slik at kravet lettere oppfylles.

Elevene trekker deretter frem at det ofte kan bli misforståelser når ytringer fremsettes skriftlig. Dette er i tråd med Kierulf (2017), som forteller at kommunikasjon over nett kan skape misforståelser. Leseren kan ofte oppfatte ytringen på en annen måte enn det avsenderen mente. Elevene ønsker å unngå dette, og opplever det som viktig at mottakeren forstår ytringen slik den er ment. Kroppsspråk og tonefall er viktig for at ytringene skal oppfattes riktig. Elevene er bevisst på dette når de ytrer seg muntlig. Uten denne informasjonen er det vanskelig å avgjøre om det er noe underliggende i budskapet, som for eksempel sarkasme. Dette samsvarer med Habermas' tredje gyldighetskrav om oppriktighet (Eriksen & Weigård, 1999). Målene til elevene er å komme til enighet og en gjensidig forståelse av en situasjon, uten misforståelser og rom for tolkning, slik Habermas også beskriver (Eriksen & Weigård, 1999). Ut fra drøftingen over kan vi se at elevene er enige med Habermas om grunnlaget for at dette skal kunne skje, og elevene opplever at det må muntlige ytringer til.

Til nå har vi sett at elevene bruker sosiale media som arena for å ytre seg, men at det helst skjer i private, lukkede grupper. Elevene foretrekker å ytre seg muntlig heller enn skriftlig. Videre kommer det fram at skolen på grunn av dette er en viktig arena for elevene. Gjennom dialoger og diskusjoner i klasserommet får elevene mulighet til å ytre sine meninger, og høre andres. De føler ytringsfriheten deres blir ivaretatt i klasserommet fordi læreren legger opp til diskusjoner, og ikke minst, er villig til å høre på deres meninger. Dette samsvarer med hva Solhaug (2006) mener

målet med dialog er. Dialogen skal bidra til at elevene utvikler forståelse for ulike synspunkter, og til å forstå verden. Her ser vi at dialogen har to funksjoner, ivareta elevenes ytringsfrihet og skape forståelse. Det er dette som er et dialogdemokrati (Solhaug, 2006, s. 239).

Funnene i min forskning viser derimot ikke det samme som funnene til Gillet-Swan og Sargeant (2017). De forteller at elevers ytringsfrihet blir begrenset i skolen på grunn av lærerne. Ifølge dem lar ikke lærerne elevene delta aktivt i avgjørelser som angår dem selv. Gillet-Swan og Sargeant kommer frem til at lærerne antar elevene ikke har evne til å delta i denne type kommunikasjon. Mine funn viser det motsatte. Elevene viser stor evne til og interesse for å delta. De ønsker å bruke klasserommet til å skape dialoger og diskusjoner. Dette er i tråd med hva Solhaug (2006) sier om at uten elevenes deltakelse i prosesser vil man ikke komme frem til «det felles beste», som er målet. Elevene liker å ytre seg på skolen, og skolen kan derfor ses på som en viktig dialogarena. Hvordan og om elevene ytrer seg er opp til lærerne, noe som vi også ser i Gillet-Swan og Sargeant (2017) sin studie. Læreren er altså en nøkkelperson. For at elevene skal bruke ytringsfriheten, og uttrykke seg på den måten de foretrekker, må læreren legge opp til dette. Samarbeidet mellom dem og lærerne deres er verdifullt ifølge elevene. Diskusjonene og dialogene elevene har i klasserommet gjør at elevene føler seg likeverdig med læreren. Dette samsvarer med Solhaug (2006) som poengterer at dette er en av målene med dialog.

6. Hvordan forstår elevene forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet?

I dette kapitlet skal jeg presentere funnene knyttet opp mot oppgavens tredje forskningsspørsmål «*Hvordan forstår elevene forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet?*».

6.1 To hatefulle ytringer

Her fikk elevene presentert to hatefulle ytringer hentet fra internett slik at det skulle være lettere å diskutere og snakke om temaet. Ytringene ble valgt etter hvilke saker som har vært i media, og som også har blitt tatt til retten. Jeg ønsket slike ytringer fordi spenningsforholdet mellom hatytringer og ytringsfriheten kan være komplisert. Ofte er manglende håndheving av den lovmessige beskyttelsen av mennesker, fra rettsvesenets side, svekket (Bangstad & Vetlesen, 2011). Under intervjuene fikk elevene vite at begge menneskene bak ytringene ble dømt. Ytringene er utgangspunktet for mange av funnene i denne presentasjonen.

1. «*Fandens svarte avkom reis tilbake til Somalia og bli der din korrupte kakerlakk*» (NRK, 2019)
2. «*Hallo dem hører heime på viddah.. Ikke her med den latterlige klovne draktan dem fær å vasa i. Kjenner du lokta av tennveske, er det en same ikke langt unna på 1,30 og lokter bål*» (NRK, 2019)

Hensikten med å presentere de to ulike hatytringene var ikke å skape en debatt der elevene skulle sammenligne disse to. Dette var selvfølgelig vanskelig å unngå, men hensikten var å få elevene i gang med diskusjoner om hatytringer og ytringsfriheten. Jeg anså det som en eller mer sannsynlig at elevene ville gjøre det når de hadde konkrete eksempler foran seg. Uten eksempler kunne det blitt vanskelig å få elevene inn på det ønskede temaet, da de kanskje ikke hadde klare definisjoner og eksempler på hatytringer selv. Dette kunne ført til et datamateriale som belyste elevenes forståelse og kunnskap om hatytringer, men ikke nødvendigvis vært like relevant for denne oppgavens forskningsspørsmål om ytringsfriheten.

6.2 Presentasjon av funn

Presentasjonen er preget av flere nøkkelord som er relevante. Disse er *kunnskap, undervisning, det flerkulturelle samfunnet, minoritet og majoritet, og generasjonsskille*. Dette temaet ga mest empiri fra informantene, og derfor er det hensiktsmessig å dele inn presentasjonen i to deler, **1. Det flerkulturelle samfunnet** og **2. Kunnskap og undervisning forebygger hatytringer**. Til slutt vil funnene bli drøftet opp mot tidligere forskning og teori.

6.2.1 Det flerkulturelle samfunnet

Da elevene fikk presentert de to ytringene, ble det naturlig å stille spørsmål om og diskutere rundt hva og hvem ytringene egentlig handler om. **Elevene i SFG1** mener de fleste hatefulle ytringene har rot i rasisme, og tar opp tematikken rundt majoritet vs. minoritet. De mener ytringene er rettet mot folkegrupper og ulike etnisiteter. Elevene kommer med et interessant perspektiv når de påpeker at disse spesielt, og hatytringer generelt, ofte er rettet mot ting personene ikke kan endre, som hudfarge, religion eller legning. Ifølge flere av elevene kan ytringene anses som rasistiske fordi de blant annet ikke er rettet mot én enkelt person, men mot veldig mange mennesker, eller en spesiell gruppe. Én elev definerer rasisme som «når du hater på noe som ikke er din kultur».

Flere av elevene påpeker at de to ytringene er rettet mot noe som i et land ikke nødvendigvis blir sett på som «normalt». **Elevene i PMG2** forklarer at grunnen til at innvandrere og samer får rettet hatytringer mot dem i dette tilfellet, kan være at disse ti gruppene skiller seg fra majoriteten. **Elevene i PMG3** ser ut til å trekke samme konklusjon ved å mene at ytringene i bunn og grunn handler om å latterliggjøre ulike nasjonaliteter. De mener et annet kjennetrekke ved ytringene er at menneskene bak dem ber noen dra tilbake dit de kommer fra, altså at de ikke hører til i Norge.

«Det er ofte sånn at man dømmer folk over deres tilhørighet. Du dømmer altså innvandrere fordi de har en annen hudfarge»

Ifølge **elevene i PMG4** er det slik at med en gang du skiller deg ut fra majoriteten, blir du plassert i en gruppe. Da tilhører du automatisk ikke resten av samfunnet lenger. De sier at ytringene viser til et skille mellom «hvem som er bedre enn andre». Tilhører du en minoritet, er du ikke like god som majoriteten. Det mener de forankres i ytringenes ordlyd.

«Ytringene er jo veldig egosentriske. Det er jo ikke akkurat sånn at ytringene sier 'jeg har et problem med at du er sånn eller sånn fordi dette er en konsekvens for meg', det er mer sånn 'du er ikke like bra som meg, gå bort'. Det er jo ikke sånn at noen har gjort noe galt, det er mer sånn 'du eksisterer, og det er problemet'»

Flere av elevene tror ikke at man ville sett noen skrive dette om en etnisk norsk mann. De begrunner dette med at hadde de angrepet noen som hadde sett ut som en selv, med samme etnisitet, så hadde det fort blitt veldig personlig.

«Da må du jo på en måte begynne å angripe trekk og personlighetstrekk som du også har»

Elevene påpeker at mange nok tenker at de som er litt mørkere i huden ikke er norske, selv om mange av dem er det. I det diskusjonen dreier over i hvem som egentlig står bak de ulike ytringene, forteller **elevene i PMG4** at de ikke tenker på seg selv når det gjelder hatytringer, men heller den eldre generasjonen. Ifølge elevene poster eldre mer fæle og usaklige kommentarer. De føler selv at det ikke er

rom for dette i deres egen generasjon. Dette er en betraktning som samtlige elever i de andre gruppene også gjør. Mange forteller at de både forbinder begrepet «hatytringer» med den eldre generasjonen, og ser det oftere i kommentarfeltene.

Elevene i PMG4 forteller at deres generasjon har vokst opp med sosiale medier. Dette har gitt dem muligheter til å følge med på livene til mennesker fra andre steder i verden. De mener dette har gitt dem mer innsikt.

«Jeg kan jo følge noen som bor i Tyrkia på instagram, og følge med livet deres og sånt, så man får jo på en måte mye mer innsikt enn hva jeg tror foreldrene og besteforeldrene våre har. Så vi på en måte ser problemene fra andre siden av verden også, ikke bare i Norge. Det blir jo veldig snevert»

I den forbindelse sier også elevene at mange av den eldre generasjonen ikke har vokst opp med samme forståelse av nettvett som de selv, noe som kan være en stor årsak til at de uttrykker seg hatefullt. På spørsmål om hvorfor det er «lettere» å komme med hatefulle ytringer mot minoriteter, åpner også en **elev i SFG1** seg om hvorfor

«Det handler jo om en gruppe mennesker som ikke er så vanlige. De eldre tenker kanskje at 'dette ikke er så vanlig' fordi det var jo ikke mye innvandring da de vokste opp, men for oss er det helt normalt»

Grunnen til at de mener at de eldre uttrykker seg mer hatefullt enn dem selv, kan være forankret i at før i tiden var alt rundt deg det samme. Det eneste du så var hvite norske menn og kvinner. Elevene tenker at dette også kan være grunnen til at det kanskje er mye hatytringer. Det virker som mener at mangfoldet og en globalisering er med på å skape et *generasjonsskille*.

Samtlige av elevene i gruppene ser på seg selv og deres generasjon som åpne for nye ting, med en forståelse for at folk er forskjellige. Den eldre generasjonen derimot, liker ikke nødvendigvis at samfunnet er i endring. Elevene påpeker at de er vant til et flerkulturelt samfunn. Det er det som er den store forskjellen mellom deres generasjon, og den eldre. Ifølge **elevene i SFG2** er deres generasjon mer fokusert på et felles «vi», mens de eldre tenker på «oss» og «dem».

«De har jo liksom aldri blitt integrert sammen med dem [andre kulturer], så jeg føler kanskje at de er mer ignorant mot andre sine kulturer fordi de har aldri vokst opp i et blandet samfunn og kultursamfunn som vi har»

Elevene setter et skille mellom generasjonene, men mener det vil forandres. Når de selv, som har vokst opp i et flerkulturelt samfunn, blir voksne og får barn, vil generasjonsskillet slik det er i dag bli borte. Utfordringene vil løses sakte over tid, og kulturen vil endres. De mener blant annet at fremmedfrykten som preger både mediebildet og andre nå, vil bli mindre og mindre. Dette stiller **elevene i PMG4** seg bak, men påpeker likevel at hatytringer ikke kommer til å bli borte.

«Men altså, folk kommer jo fortsatt til å være slemme og hatefulle, det går jo ikke bort, det er personlighetstrekk. Men ja, jeg tror det blir mindre»

6.2.2 Kunnskap og undervisning forebygger hatytringer

Ovenfor ser vi at elevene har reflektert over at det ofte er mindretallet som får rettet hatytringer mot seg. I denne delen av presentasjonen av funnene går elevene ett steg videre å diskutere ulike tiltak som kan forebygge hatytringer.

Flere av elevene forteller at de ikke er overrasket over ytringene, i den forstand at dette er ytringer de aller fleste har sett før. De er mer overrasket over at noen i det hele tatt tenker slikt, og ytrer det offentlig. **Elevene i PMG1** nevner at det er urovekkende og skummelt at hatytringer slik som disse, får så mange likerklipp. Ifølge elevene er dette en lett måte å ytre seg hatefullt på uten å selv bruke ordene. Mange av elevene mener også at ytringene er totalt unødvendige og veldig usaklige, og at det ikke lenger holder å bruke ytringsfriheten til å beskytte seg.

«De sier at hun er korrump, det hinner jo ikke til noe som helst. Det gir ikke mening og det er så usaklig som du får det. Dette er jo ikke en mening, det er jo bare et personangrep»

Personangrep er et begrep som jevnlig blir tatt opp i elevenes diskusjoner, både i samtalene om ytringene, men også som kjennetegn i hatytringer generelt. På spørsmål om hvorfor elevene tror mange tyr til personangrep i stedet for å kommentere sakens innhold, er ifølge dem mangel på kunnskap eller uvitenhet. **Elevene i SFG2** er enige i dette og forteller at mange kanskje ikke har kunnskapen de trenger for å forstå temaet. Derfor tyr man heller til frekkheter og usakligheter. Elevene mener ikke at dette er en god unnskyldning, men sier at hvis man ikke har noen saklige motargumenter, så er det mye enklere å bare kalle noen for stygg. Elevene mener dette er et problem når det gjelder mennesker som skiller seg ut fra majoriteten

«Det de trenger å gjøre, er å få kunnskap om andre mennesker. Når man forbinder samene med lukt av tennvæske og at de bare er 1,30 meter, så er jeg ganske sikker på at han mangler kunnskap om samene»

«Hvis folk går rundt og tror at mennesker med annen hudfarge bare går i krig, eller er ekle, så er mangelen på kunnskap stor»

Elevene påpeker også at hvis man bare hadde snakket sammen, i stedet for å dømme, ville ting vært helt annerledes. **Elevene i PMG2** mener at mennesker generelt ville vært mer enige hvis kunnskapen blant folk hadde vært større.

«Hvis folk kunne lest seg opp og fått mer kunnskap om det de faktisk kjemper for, så tror jeg det kunne vært mer enighet i verden»

Etter at diskusjonen rundt hatytringene har gått lenge, er elevene tydelige på at kunnskap er viktig også innenfor dette temaet. Som følge av dette er det naturlig å

se på hvordan denne kunnskapen skal tilegnes. Samtlige av elevene mener skolen og foreldre har et ansvar

«Undervisning. Altså at du prøver å gjøre oppmerksom på ulike kulturer og folk. Jeg tenker at det er viktig at når man begynner på barneskolen så skal man være snille med hverandre, og ikke si stygge ting og sånt, jeg tenker hvis de ikke lærer seg det så tror jeg man kan si hva man vil til alle»

«Å lære om dette fra tidlig alder, så vil det jo være sånn som på samme som man sier 'takk for maten' det blir en vane»

De er veldig opptatte av hvilken rolle undervisning spiller i denne sammenhengen. **Elevene i PMG1** sier at det er gjennom generell undervisning at man kan bli oppmerksom på ulike kulturer og folk. Ved å starte opplæringen tidlig, er det større sjanse for at man lærer hva som er greit å si og ikke. Dette er **elevene i PMG4** veldig enige i, og forteller at skolen og lærere har et stort ansvar når det gjelder å ikke gjøre forskjell på barn med innvandringsbakgrunn og de som er etnisk norske. Det skal ikke lages et skille mellom «oss» og «dem». Alle gruppene mener i hovedsak at for tiltak som er forebyggende mot hatytringer, har skolen ansvar i undervisningen og foreldrene i oppdragelsen

«Ingen blir jo født med hat, man blir jo lært»

Det er ikke bare undervisning om ulike kulturer som kan være med på å forebygge hatytringer, mener elevene. **Elevene i SFG1** nevner at fordi mange barn og unge i dag får tilgang til internett og mobil veldig tidlig, er også kunnskap om nettvett viktig.

«Jeg tror det er veldig mange som ikke vet at man kan bli straffet for ulike ytringer, og kanskje det skulle blitt mer informasjon om det»

Nettvett burde vært et tema i flere fag. Det oppleves som relevant for livene deres, men de har forskjellig erfaring med nettvett i skolen og i hjemmet. Enkelte mener at skolen burde hatt nettvett mer i fokus, mens andre har hatt det i fokus. Noen av elevene innrømmer selv at de ikke visste at hatytringer kunne bli tatt til retten, og sier at dette nok gjelder mangeandrer også. Elevene tror at hvis man bare får informasjon om dette, så vil kanskje flere skjønne hvor grensen går. Elevene gir uttrykk for at en juridisk grense for ytringsfriheten er nødvendig. Likevel poengter de at nettvett også har noe med menneskers ulike holdninger å gjøre.

«Jeg føler sånn at hvis du har samvittigheten til å skrive hatytringer så tror jeg ikke du tenker 'å nei var jeg litt over streken nå, eller litt frekk' så jeg føler på en måte at du er lost case. Bare ved det å skrive ned ordene så har du krysset en grense»

Både skolen og foreldrene har et ansvar. Utfordringen her, ifølge elevene, er at det kan være vanskelig for skolen å gå en vei, hvis barn og unge kommer fra et hjem hvor foreldrene påvirker ungene i motsatt retning.

«Det er jo ikke sikkert alle får nettvett inn fra foreldrene, så det er på en måte veldig viktig at alle får samme undervisning»

Her mener elevene at skolen har mulighet til å gi kunnskap om nettvett til dem som ikke får den hjemme. De mener skolen generelt har et ansvar for å gi dem god opplæring fordi det ikke er sikkert alle får det hjemme. Enkelte av elevene mener også det til slutt vil være nødvendig for dem å lære mer om nettvett, til tross for at de har vokst opp med dette. Det er fordi det hele tiden kommer nye plattformer.

Elevene i PMG1 forteller

«Det kommer jo bare nye plattformene hele tiden, sånn som TikTok, som vi kanskje ikke vet så mye om. Og i fremtiden kommer det sikkert ting som vi ikke klarer å følge med på, så vi kommer sikkert på ett eller annet vis til å falle ut. Selv om vi nok holder oss mer oppdatert enn generasjonen før oss»

6.3 Drøfting - Hvordan forstår elevene forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet?

I denne delen drøfter jeg hvordan elevene forstår forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet. Fordi presentasjonen ble delt inn i to deler, er det også naturlig at drøftingen er delt. Dette er for å skape et mer oversiktlig bilde over både datamaterialet og teori. Teoretiske perspektiver som er relevante her, er den flerkulturelle opplæringen av Banks (2009) og teori om flerkulturelt samfunn av Hjort og Djuliman (2007). Opplæring til et kosmopolitisk medborgerskap av Osler og Starkey, samt digital dømmekraft av Engen et al. (2017) er også relevant i deler av drøftingen. For å svare på forskningsspørsmålet er tematikken forebygging av hatytringer en stor del av dette kapitlet.

6.3.1 Det flerkulturelle samfunnet

Idet elevene får presentert hatytringene begynner diskusjonen om hvem ytringene er rettet mot, og hva de handler om. De er veldig opptatte av at ytringene er rettet mot folk med ulik etnisitet, og ikke rettet mot en enkelt person, men heller flere – altså en gruppe. Spesielt biter de seg merke i at ytringene er rettet mot det som personer ikke kan endre på, som for eksempel hudfarge, religion eller legning. Dette samsvarer med hva Fladmoe et al. (2019) definerer som en hatytringer. Ytringene er diskriminerende, truende eller hatefulle, og rettet mot en gruppe eller gruppetilhørighet.

Til tross for at det ikke finnes en konkret definisjon av hatytringer (Bufdir, 2019), virker det som om elevene har en god forståelse av hva en hatytring er. For dem er det ingen tvil, ytringene skiller seg ut ved at det er rettet mot noe som ikke nødvendigvis blir sett på som «normalt». Noe som skiller seg ut fra majoriteten. Dette er i tråd med tidligere forskning gjort av Steen-Johansen og Midtbøen (2016).

Her kommer det frem at minoriteter opplever negative ytringer knyttet til religion og etnisk bakgrunn oftere enn majoriteten. Ytringene kommer gjerne i skriftlig form over sosiale medier, og er svært nedsettende.

Dette mener også elevene når de sier at ytringene i bunn og grunn handler om å latterliggjøre ulike nasjonaliteter. Ut fra dette kan det virke som om elevene mener hatytringer lager et skille mellom ulike mennesker i samfunnet. Ved å være en del av en minoritet er du ikke «god nok» til å være en del av de andre. Elevene forteller at så snart du skiller deg fra majoriteten, blir du plassert i en gruppe, og da tilhører du automatisk ikke resten. Basert på tidligere forskning kan det vise seg å være en sannhet i det elevene forteller. Konsekvensene av hatytringer er ekskludering og polarisering. Ved å holde liv i hatytringer svekkes demokratiet og fordommer blir fremtredende (LDO, 2015).

For elevene er det klart at hatytringer gir uttrykk for fordommer basert på tilhørighet. Blant annet tror de ikke at nordmenn ville skrevet slike hatytringer mot andre etniske nordmenn. Det blir som et angrep på seg selv, fordi man håner og diskriminerer trekk man selv har. Elevene mener at mange nok tenker at de som for eksempel er mørkere i huden, ikke er norske. Selv tar de sterk avstand fra dette, og mener at hudfarge ikke har noe å så for om du skal defineres som norsk eller ikke. Ut fra dette er det tydelig at elevene har en flerkulturell forståelse. I henhold til Djuliman og Hjorth (2007) viser elevene en sterk evne til å fungere i en flerkulturell sammenheng. De skaper ingen forskjell mellom «oss» og «dem», men er mer fokusert på et felles «vi».

Elevene mener at hatytringene ødelegger for «vi-forståelsen», og forteller at det først og fremst er den eldre generasjonen som ytrer seg fælt og usaklig. De forbinder rett og slett hatytringer med mennesker eldre enn seg selv. Her ser vi at elevene oppfatter alder som et skille for hvordan man velger å ytre seg. Dette strider imot hva Midtbøen (2017) fant gjennom prosjektet Status for ytringsfrihet. Jo, alder viste seg å være en faktor, men motsatt av hva elevene sier. Midtbøen (2017) sier at de yngre er mer villige til å ta sjanser når det gjelder ytringer enn de eldre. Uavhengig av hvilken arena det er snakk om. For elevene er det ikke slik. Vi har allerede sett i drøftingen at elevene helst ytrer seg gjennom private kanaler på sosiale medier, og i dette tilfellet opplever elevene at hatytringer først og fremst fremsettes av eldre. De mener det ikke er rom for dette i deres generasjon, og det er igjen med på å både styrke funnene om at de ikke ytrer seg offentlig på sosiale medier, og at deres flerkulturelle forståelse er sterk.

Midtbøen (2017) begrunner funnene med at sosiale medier har gitt de yngre en stemme i samfunnet, der de tidligere har vært mer usynlig. Mine funn bestrider ikke dette, men elevene gir en annen forklaring på at eldre er mer aktive og synlige i kommentarfeltene enn dem selv. De har vokst opp med sosiale medier, og mener de har bedre nettvett. Elevene har altså en sterkere digital dømmekraft. Fordi de har vokst opp med sosiale medier er det blitt en del av hverdagen og har elevene lært seg å bruke de ulike digitale mediene på en forsvarlig måte (Engen et al., 2017). Elevene mener, som vist tidligere i drøftingen, at etikk og moral er viktig for dem.

Hvordan man velger å ytre seg, handler nettopp om dette. Det virker som det er viktig for elevene at man kan skille mellom hva som er gode eller dårlige handlinger på nett. Dette samsvarer med Engen et al. (2017) som forteller at det er da man ser hvordan mennesker oppfører seg ovenfor medmennesker, og hvordan egne handlinger kan få konsekvenser for andre.

Hatytringer kan blant annet bidra til at andres ytringsfrihet begrenses, og de som blir utsatt for hatytringer blir mer forsiktige med å ytre seg på en senere tidspunkt (Steen-Johansen & Midtbøen, 2016). Ut fra funnene mine ser det ut til at elevene mener den eldre generasjonen ikke forstår at hatytringene deres kan få konsekvenser for andre mennesker. Her kan det virke som at en sterk flerkulturell forståelse og en sterk digital dømmekraft går hånd i hånd, i hvert fall hvis vi skal bruke elevene som utgangspunkt. Digital dømmekraft er viktig for å beskytte personer mot krenkelser, og forhindre at for eksempel sosiale medier skal bli brukt til å stigmatisere enkeltmennesker eller grupper (Engen et al., 2017). Å ha flerkulturell forståelse innebærer, som nevnt, at man forstår de ulike mekanismene i et flerkulturelt samfunn (Djuliman & Hjorth, 2007). For å kunne stoppe hatytringer, er evne til både digital dømmekraft og flerkulturell forståelse nødvendig. Uten denne kompetansen vil ytringer spre hat, frykt og ukorrekte fakta om andre mennesker (Engen et al., 2017). Disse to komponentene ser jeg nærmere på i drøftingen i *kapittel 6.2.3*.

Ut fra dette kan vi si at elevene mener de eldre mangler både digital dømmekraft og flerkulturell forståelse, og derfor ytrer seg hatefullt. Dette kan ses i sammenheng med kognitive ferdigheter. Her kan vi kategorisere de eldre som noviser. Altså nybegynnere som i dette tilfellet må tilegne seg kunnskap og erfaring om hvordan digitale medier brukes for å kunne regulere handlingene sine. Elevene finner vi helt i enden av skalaen, og representeres mennesker som handler basert på erfaring og intuisjon (Engen et al., 2017). Elevene skisserer et bilde som viser tydelig at det er viktig at enkeltmennesket har evner til å ta riktige valg. Noe Engen et al. (2017) mener er nødvendig. Ut fra funnene kan det virke som dette er spesielt viktig i nye og uventende situasjoner, som for eksempel kan oppstå på nett. Det fører oss videre til den flerkulturelle forståelsen. Globalisering er et stikkord her, og det er flere som nevner at dette kan være en viktig faktor. Både Djuliman og Hjorth (2007) og LDO (2015) mener globalisering og den økte innvandringen til vestlige land har betydning for hatytringer.

Begge disse faktorene viser at verden blir mindre og mindre i den forstand at mangfoldet blir større. Verden har sett en kraftig globalisering de siste tiårene, og det er kanskje naturlig at innholdet i hatytringene følger med denne. Djuliman og Hjorth (2007) forteller at fordi globaliseringen skjer så raskt, kan den også være vanskelig å forstå. Mennesker kan oppleve den som truende for seg selv og samfunnet sitt. Setter vi dette sammen med funnene, kan vi si at globaliseringen har påvirket den eldre generasjonen på en (helt) annen måte enn elevene. Ifølge dem selv, er de mer åpne for nye ting og har en forståelse for at folk er forskjellige. Her ser vi igjen at den flerkulturelle forståelsen er stor. Med denne raske globaliseringen ser det ut til at hatytringene også kommer. Dette til tross for at hatytringer ikke er

et nytt fenomen, og har blitt brukt for å legitimere hat, drap og diskriminering gjennom hele historien (LDO, 2015). Elevene forteller at den eldre generasjonen ikke har integrert andre kulturer på samme måte som dem. Før i tiden var samfunnet mye mer homogent enn det er i dag, og dette kan bidra til en økning i hatytringer. Det handler om et generasjonsskille, ifølge elevene.

Det virker ikke som om elevenes handlinger og ytringer påvirkes i særlig stor grad av økt innvandring og globalisering. I utgangspunktet er det altså heller ikke det som er utfordringen. Elevene er levende eksempler på at de kulturelle forskjellene ikke trenger å skape et skille mellom mennesker. Det samsvarer med Djuliman og Hjorth (2007) som forteller at det først og fremst er de fordommene vi selv skaper som er skadelige. Ut fra funnene ser det ut til at elevene og den eldre generasjonen har et helt ulikt bilde av «oss» og «dem». I den forbindelse er det likevel viktig å poengtere at alle mennesker kategoriserer. Målet er ikke at kategoriseringen skal forsvinne, men heller at vi skal bli bevisste på hvilke konsekvenser den kan få (Djuliman & Hjorth 2007).

Funnene viser tydelig at den eldre generasjonen mangler en slik kompetanse. De ser ikke at deres ytringer kan få konsekvenser for andre. Dette kan begrunnes i at fordommene ofte skapes gjennom andre kilder enn personlig erfaring (Djuliman & Hjorth, 2007). Det er dette generasjonsskillet som elevene snakker om. Elevene er vant til å leve i et flerkulturelt samfunn. De sitter med en personlig erfaring, altså en flerkulturell forståelse, som gjør at de ikke kommer med hatytringer. Det interessante her er at det ikke virker som det ene og alene er elevenes flerkulturelle forståelse som stopper dem fra hatytringer. Det er ikke slik at elevene har masse hatytringer de kan komme med, men unngår det på grunn av den flerkulturelle forståelsen. Her er det en annen faktor som spiller en stor rolle, nemlig elevenes verdenssyn. Det handler om elevenes forståelse av «vi» og ikke «oss» og «dem».

Dette kan ses i sammenheng med kosmopolitisme, som verdsetter menneskelig mangfold og har en aksept av at alle mennesker er like mye verdt i fokus (Osler & Starkey, 2005). Funnene mine sier selvfølgelig ikke at den eldre generasjonen ikke mener at alle mennesker er like mye verdt, men funnene sier at elevene har et mer vidt verdenssyn. Elevene tenker at utfordringene vil løses sakte over tid, fordi deres syn og holdninger til slutt vil være dominerende når de selv er den eldre generasjonen. Til slutt vil samfunnet bestå av et flertall mennesker som er vokst opp i et flerkulturelt samfunn.

6.3.2 Kunnskap og undervisning forebygger hatytringer

Ut fra drøftingen over ser vi at det er sannsynlig at elevene har et annet verdenssyn enn den eldre generasjonen. Ifølge Osler og Starkey (2010) kjennetegner dette en kosmopolitisk medborger. Elevene viser tydelige evner til å leve sammen på tvers av ulikheter, og har akseptert og verdsetter mangfoldet. Det er tydelig at gjennom å leve i et flerkulturelt samfunn, har elevene lært seg å være en medborger på et globalt nivå, noe Osler og Starkey (2005) mener er essensielt. Videre poengterer de

også at det kosmopolitiske medborgerskapet ikke skal fjerne viktigheten og gyldigheten av det nasjonale statsborgerskapet, men det virker ikke som om elevenes verdenssyn likevel anerkjenner verdien av det nasjonale. Gjennom å diskutere hatytringene ser vi likevel at elevene har anerkjent de globale verdiene som en standard for alle. Dette er i tråd med Osler og Starkey (2005) som mener dette er viktig.

Vi kan anta at begrepet kosmopolitisk medborger ikke er et begrep elevene kjenner til. Dette er ikke et kjent begrep i noen av læreplanmålene (Utdanningsdirektoratet, 2013) og de nevnte det heller ikke selv. Det kan derfor virke som om at de har blitt kosmopolitiske medborgere uten at de selv har vært bevisst på det. Utviklingen har skjedd naturlig fordi det flerkulturelle samfunnet stadig vekk styrkes. Dette gjør at vi må stille oss noen spørsmål. Gjelder denne utviklingen for alle? Kan vi anta at alle elever er kosmopolitiske borgere fordi elevene i dette masterprosjektet gir uttrykk for det? Det er vanskelig å svare på, fordi det er for få elever representert i masterprosjektet. For å være sikre på at flere oppnår et verdenssyn som verdsetter mangfoldet, og dermed forebygger hatytringer, må vi vende blikket mot andre faktorer som kan bidra. Elevene mener at skolen har et ansvar for å legge til rette for god opplæring.

Dette bringer oss videre til neste del av drøftingen, der jeg ser på hvordan undervisning og kunnskap kan gi innblikk i hvordan elevene forstår forholdet mellom hatytringer og ytringsfriheten. Til tross for at elevene mente hatytringene de fikk presentert var unødvendig og definitivt over grensen, var de ikke overrasket over å se dem. Dette er ytringer de aller fleste har sett før, noe som er i tråd med hva Medietilsynet (2020) også har sett. Mange ungdommer er vant med å se hatytringer på nett. Dette viser at hatytringer er et reelt samfunnsproblem (LDO, 2015). Det elevene derimot synes er urovekkende og skummelt, er hvor lett det er for andre å gi uttrykk for enighet, bare ved å gi ytringene et likerklikk. Dette samsvarer med hva LDO (2015) har lagt frem i sin rapport om hatytringer. Mange når svært mange via sosiale media, dermed kan hatytringene bli sett på som allmenngyldige nettopp på grunn av det elevene forteller om likerklikk.

Elevene forteller at hatytringene de ser, og spesielt disse to de får presentert, ofte er veldig usaklige. Derfor blir begrepet personangrep aktuelt. Elevene forteller at avsenderne av hatytringer ofte går til personangrep på mottakerne, og mener dette i bunn og grunn handler om mangel på kunnskap. Dette er i tråd med LDO (2015) som forteller at det ofte er ubegrunnet frykt for det som er annerledes som er grunnlaget. Ubegrunnet er et stikkord her. Hvor kommer denne frykten fra? Ut fra funnene kan vi trekke den konklusjonen at det er mangelen på kunnskap som gjør dette problematisk. Vi kan anta at jo mer kunnskap en person har, jo mindre trenger han å frykte. Videre trekker elevene inn to meget gode eksempler, som påpeker mangelen på kunnskap;

1. *Hvis noen mennesker forbinder samene med lukt av tennvæske og at de bare er 1,30 meter land, så man mangler de åpenbart kunnskap om samene.*

2. Hvis folk går rundt og tror mennesker med annen hudfarge bare går i krig, så er mangelen på kunnskap stor.

Grunnen til at jeg velger å vise til disse eksemplene i drøftingen er det som kjennetegner begge, nemlig mangelen på kunnskap om det som skiller seg ut fra majoriteten. Elevene mener at hvis man bare hadde hatt nok kunnskap, ville det vært mer enighet i verden. Det er i tråd med LDO (2015) som sier at hatytringer er grunnlag for å skape negative holdninger til og oppfatninger av ulike grupper. Hvis man i tillegg ikke får korrigert det negative i forhold til virkeligheten, så vil oppfatningene våre påvirkes (Hjorth & Djuliman, 2007). Ifølge Hjorth og Djuliman (2007) er svaret kommunikasjon. Det er dette som skal rette opp feilaktige inntrykk. Elevene mener her at skolen har et ansvar.

Funnene viser som allerede nevnt at elevene er kosmopolitiske medborgere. Men hvordan kan vi sikre at alle i skolen oppnår dette? Elevene mener det er gjennom undervisning man kan gjøres oppmerksom på ulike kulturer. Dermed kan også feilaktige inntrykk, negative oppfatninger og holdninger rettes på. Dette er i tråd med Banks' (2015) flerkulturelle opplæring. Første aspekt til Banks omhandler akkurat det elevene etterspør. Ved å integrere innhold i undervisningen, der eksemplene baserer seg på ulike kulturer og grupper, vil elevene kunne utvide verdenssynet sitt. Dette er fordi opplæringen tar utgangspunkt i et globalt nivå. Banks (2015) poengterer at formidlingen ikke må være påtvunget, men funnene viser at elevene er opptatt av det som skjer i verden. Derfor vil bruk av slike eksempler være naturlig for elevene. Elevene mener denne type undervisning må starte tidlig. De sier at den kan være med på å påvirke yringsfriheten. Her vil man lære hva som er riktig å si og ikke. Dette samsvarer med Banks' (2015) andre aksept. Elevene vil se at kunnskap kan påvirkes av kulturell bakgrunn. Ifølge Banks (2015) kan dette gi elevene forståelse for at ting kan bli sett fra ulike sider. Dette er i tråd med yringsfriheten. Tidligere i drøftingen har vi sett at elevene mener det er viktig å lære å se ulike sider av en sak, og derav lære å respektere andres meninger.

Dette fører oss videre til det tredje aspektet, som handler om reduksjon av fordommer. Banks (2015) forteller at mange elever tar med seg negative holdninger og misoppfatninger av ulike kulturer hjemmefra. Dette samsvarer med hva elevene i masterprosjekt mitt forteller. De mener dette faktisk er den største utfordringen. Hvis foreldrene har et sett med tanker og holdninger, kan det være vanskelig for skolen å påvirke elevene. Derfor kan vi si at det tredje aspektet er meget relevant, og høyst aktuelt for hvordan elevene forstår og oppfatter egen og andres yringsfrihet. Skolen må dermed legge opp til en undervisning som gjør at elevene får positive holdninger til kulturene, noe Banks (2015) også understreker. Dette kan gjøres ved å aktivt ta hatytringer inn i de ulike læringsaktivitetene elevene er med på. Ved å få presentert ulike hatytringene kan vi anta det er lettere for elevene å diskutere dem på samme måte som jeg har gjort i dette masterprosjektet. Vi kan se dette i sammenheng med LDO (2015), som mener hatytringer aktivt må tas inn i læringsaktiviteter i temaene demokrati, likestilling og bruk av digitale medier. På den måten kan vi anta at elevene vil endre holdninger. Også Banks (2015) viser til dette.

Den flerkulturelle opplæringens fjerde aspekt kaller Banks (2015) for likeverdig pedagogikk. Undervisningen skal baseres på forskjellige læringsmetoder som er tilpasset skolens mangfold. Dette må ses i sammenheng med utfordringen generelt i demokratisk opplæring i skolen. Osler og Starkey (2010) poengterer at det ikke alltid er slik at elevene i et klasserom er statsborgere i det landet de går på skole i. Elevene viser også til dette, og forteller at lærerne har et stort ansvar når det gjelder å ikke lage et skille mellom for eksempel barn med innvandringsbakgrunn og de som er etnisk norske. Det skal ikke lages et skille mellom «oss» og «dem». Undervisningen kan derfor ikke bare ha spesifikke metoder rettet mot enkeltgrupper i fokus (Banks, 2015). Skolen har her et stort ansvar, ifølge elevene, og dette samsvarer med det siste aspektet. Uten en styrket skolekultur og sosial struktur vil ikke lærerne kunne fremme mangfoldet på alle nivåer. Alle lærerne må bidra til å omstrukturere undervisningen slik at den unngår å skape et skille mellom «oss» og «dem».

Vi ser at elevene gjennom flerkulturell opplæring vil kunne oppnå ferdigheter og verdier som er med på å utfordre samfunnet. Til slutt vil elever klare å skape rettferdige og demokratiske flerkulturelle samfunn (Banks, 2015). Derfor er det viktig at skolen legger opp til flerkulturell læring, til tross for at funnene viser at elevene i stor grad har oppnådd disse ferdighetene selv. Elevene forteller likevel at det ikke bare er undervisning om ulike kulturer som er nødvendig. Fordi flere og flere får tilgang til mobiler og internett tidlig, er det viktig å snakke om nettvett. Spesielt med tanke på å forebygge hatytringer. Drøftingen har tidligere vist at elevene er vant med hatytringer, og vi kan anta det har en sammenheng mellom enkeltes forhold til bruken av internett. Dette kan ses i sammenheng med hva Fladmoe et al. (2019) forteller om ytringsfrihetens grenser og internett. Grensen har utvidet seg i takt med bruken på internett. Muligheten til å ramme mennesker med hatytringer blir mer og mer tilgjengelig.

Nettvett kan defineres som det samme som digital dømmekraft. Det handler om elevenes evne til å ta riktige valg, både i kjente og ukjente situasjoner som kan oppstå på nett (Engen et al., 2017). Elevene forteller at erfaringene de har med undervisning om nettvett er varierende. Enkelte har hatt mye om det, mens andre gjerne skulle ønske de hadde det. De har selv vokst opp med sosiale medier, så selv om sjansen for at de fleste vet hvordan de skal oppføre seg og handle på nett er stor, er det likevel ingen garanti. Elevene innrømmer at de til slutt også vil måtte lære mer om digitale medier, fordi det stadig kommer flere og flere nye plattformer. Derfor mener de undervisning om nettvett er viktig. De peker på at lærerne har et spesielt ansvar. Redd Barna (u.å.) mener også dette. Voksne har et ansvar for at elever skal kunne bruke internett på en positiv og trygg måte.

Det kan virke som om elevene etterspør et ytringsansvar. Dette er i tråd med hva Kierulf (2017) forteller om ytringsfriheten. Å kunne ha ytringsfrihet forbeholder også et ytringsansvar hos mennesker. Det er nemlig slik at ytringsfriheten ikke er absolutt, og det finnes flere lovfestede begrensninger. Elevene påpeker at hvis den juridiske siden av ytringsfrihet kommer mer i fokus, kan det være med på å forebygge hatytringer fordi det er mange som ikke vet at man kan bli straffet for å si

enkelte ting. Elevene er positive til en begrensning av ytringsfriheten. Dette kjennetegner «balance of harms»-tilnærmingen til Waldron (Enjolras & Steen-Johansen, 2017). Han mener at vi må veie konsekvensene av å begrense ytringsfriheten mot konsekvensene total ytringsfrihet kan forårsake. Denne tilnærmingen er kanskje spesielt viktig med tanke på den raske utviklingen av internett. Nettbaserte hatytringer kan leve lange liv på ulike plattformer, og er ofte kompliserte og utfordrende (Fladmoe et al., 2019).

Det vi har sett gjennom denne drøftingen når det gjelder forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet, er at undervisning er en viktig komponent. Elevene mener dette kan bidra til å minske hatytringene. Ikke bare kan flerkulturell opplæring være med på å gi forståelse av og nødvendig kunnskap om ulike kulturer, men det kan også forandre elevene sitt verdenssyn. På den måten kan vi anta at hatytringene, både muntlige og skriftlige, vil avta. Elevene viser også til at undervisning i nettvett er minst like viktig. Ved å lære nettvett, eller digital dømmekraft, vil man kunne vurdere sine handlinger og unngå å ytre seg hatefullt. Det er nemlig slik at fordi vi mennesker er rasjonelle vesener, kan menneskelig verdighet avhenge av andres vurderinger, handlinger og ikke-handlinger. Dette kjennetegner begrepet menneskerettighetetikkk som Ekeløve-Slydal (2014) presenterer. Ved bruk av menneskerettighetetikkk allmenngjøres menneskerettighetene slik at alle kan ta hensyn til rettighetene og vise respekt for dem i handlingene våre. I dette tilfellet vil det være med hensyn til både artikkel 19, rett til menings- og ytringsfrihet og artikkel 3, rett til personlig sikkerhet (FN-sambandet, 2019). Ut fra dette ser vi at undervisning er helt nødvendig for at elevene skal kunne forstå forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet. Elevene mener også menneskerettighetsundervisning er viktig, og dette vil jeg utforske nærmere i neste del.

7. Hva er elevenes forhold til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning?

Jeg vil nå presentere funnene i oppgavens fjerde og siste forskningsspørsmål «*Hva er elevenes forhold til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning?*». I forrige kapittel kom det fram at elevene mener undervisning og opplæring er nødvendig for å forebygge hatytringer. I dette kapitlet ønsker jeg å se nærmere på undervisning, spesifikt menneskerettighetsundervisning. For meg var det hensiktsmessig å få et innblikk i hvilket forhold elevene har til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning for å se om det er noen sammenheng mellom det og hvordan elevene forstår og opplever ytringsfriheten. Har elevene fått opplæring i menneskerettigheter? Snakker de om dette i ulike fag? Og ikke minst om elevene mener det er relevant for seg selv og eget liv.

Det er nødvendig å gjøre oppmerksom at alle elevene ble intervjuet tidlig i skoleåret, og alle fortalte at temaet ville bli mer aktuelt senere i skoleåret. Dette er også en av grunnene til at forskningsspørsmålet er formulert slik som det er. Noen av elevene går programfaget politikk og menneskerettigheter, og andre har det ordinære samfunnsfaget. Dette er viktig å ha i mente når funnene blir presentert og senere drøftet.

7.1 Presentasjon av funn

Elevene forteller at de i liten grad har snakket om ytringsfriheten og menneskerettigheter i timene på skolen, likevel har samtlige av elevene et forhold til begrepet menneskerettigheter. De forteller om ulike assosiasjoner knyttet til det i diskusjonene, og de aller fleste av elevene tenker først og fremst på det grunnleggende som mat, et trygt hjem, tak over hodet, beskyttelse og lignende.

«Er det noe vi tar for gitt er det i hvert fall frihet, som ytringsfriheten, men det finner mer grunnleggende ting enn ytringsfriheten»

«Jeg tenker på større ting enn ytringsfriheten. Mer alvorlige ting som masse mord»

Ingen av elevene nevner ytringsfrihet som noe de i første omgang forbinder med menneskerettigheter. Én elev forteller at h*n assosierer menneskerettighetene med å være trygg og å føle at man kan stå opp for seg selv. På «andre steder kan man bli slått ned for å gå på feil side av gaten», mens dette ikke skjer i Norge. H*n føler seg altså trygg på at menneskerettighetene blir overholdt, og står sterkt i Norge. **Elevene i SFG2** mener også at menneskerettigheter i utgangspunktet handler om muligheten til å føle seg trygg, og at det er en av grunnene til at ytringsfrihet ikke nødvendigvis er det første man tenker i forbindelse med menneskerettigheter. Én elev forteller

«Hvis du ikke har tak over hodet eller mat, så tror jeg ikke at det at du ikke får lov til å si deg uenig med en politiker har så mye å si. Det er det grunnleggende som kommer først»

Elevene i SFG2 påpeker likevel at «*vi i Norge kan sikkert ta det veldig for gitt fordi vi har jo alle menneskerettighetene oppfylt, sånn egentlig til enhver tid*». Samtlige av elevene er opptatt av trykghetsfølelsen, og ifølge **elevene i PMG1** «tilhører» ytringsfriheten landene som er trygge, fordi den er ikke-eksisterende i land hvor diktatorer styrer strenge regimer.

«Det er jo en menneskerett å si hva du mener. Det burde vært lov for alle, uansett hvor i verden du bor»

Dette fører til videre diskusjoner om hva elevene tenker om brudd på menneskerettighetene. Samtlige av elevene mener at menneskerettighetsbrudd først og fremst er grove handlinger slik som menneskehandel, 2. verdenskrig og Hitler, slaver, frihetsberøvelse, regjeringens mishandling av folket, fengsling uten dom og lignende. Noen av elevene sier at Norge er det siste landet de tenker på i forbindelse med brudd på menneskerettighetene.

«Det er jo veldig lett å tenke at, ja men hallo, i Norge skjer jo ikke det, vi er jo det beste landet i verden. Slikt skjer ikke med oss»

Noen elever svarer ja på spørsmål om de mener menneskerettighetsbrudd også skjer i Norge. **Elevene i SMFG1 og SMFG2** tenker likevel at bruddene som skjer i Norge er mindre brudd som ikke påvirker storsamfunnet, og som skjer i det private og innenfor enkelte grupper i samfunnet.

«Det er kanskje ikke så mye i norske familier. For eksempel tvangsgifting er jo brudd på menneskerettigheter. Når man står mellom to kulturer.

Andre elever har en større bevissthet om at menneskerettighetsbrudd også skjer i vesten, og flere tar opp blant annet det norske barnevernet og Birgitte Tengs-saken som eksempler på grove brudd som har skjedd i Norge.

Elevene i PMG4 mener derfor at undervisning om menneskerettigheter, og særlig brudd på disse, er viktig. Det burde være allmenkunnskap, fordi det som sagt er veldig lett å tenke at brudd ikke skjer i Norge. Elevene forteller at de skulle ønsket at dette var et viktigere tema generelt i skolen. Noen av elevene forteller at de har lært om FN, men uten at de går noe mer i dybden enn det generelle og grunnleggende. Elevene sier jo eldre de blir og jo høyere klassetrinn de tilhører, jo mer ønsker de at dette skal være i fokus. **Elevene i SMG1** ønsker å ha menneskerettigheter mer i fokus i skolen, i stedet for «å lære hva som skjedde for en million år siden». Flere av elevene er enige, og mener mye av det de lærer ikke er like relevant for dem.

«Jeg føler ikke at vi går nok inn på det. Vi skyter de kanskje litt til siden. Menneskerettigheter er viktigere enn De ti bud og litteraturhistorien liksom»

Alle gruppene nevner at menneskerettighetsundervisning er relevant, og ikke minst viktig, for dem. **Elevene i PMG3** mener slik undervisning kan være med på å skape dannede mennesker, og at samfunnet vil bli bedre av dette.

«Det er jo viktig for at jeg skal kunne forstå hva som er rett, hva jeg ikke skal gjøre for å krenke eller motarbeide andre sine menneskerettigheter»

«Altså, hvert menneske må jo vite rettighetene sine for å kunne kreve dem. Så hvis du ikke vet hva du har rett på, så kan du heller ikke hva som er rett og galt»

Ifølge mange av elevene er menneskerettigheter blitt en selvfølge i Norge, og at det ikke er noe vi tenker over, fordi alle i landet har det uansett. De mener det er et problem i den norske skolen at man tar alt som en selvfølge. **Elevene i SFG2** mener ut fra dette at det er enda viktigere å lære om menneskerettighetene, og har mange ulike grunner til hvorfor menneskerettighetsundervisning er viktig og relevant for dem. Én elev forteller at det er viktig at vi i Norge er bevisste på menneskerettigheter, fordi det betyr at vi kan bidra mer når vi har muligheten. En annen elev mener det vil lære oss å være empatiske og se ting fra andre perspektiver. En tredje elev sier

«Det kommer jo ikke som et sjokk for oss at det er ytringsfrihet i Norge, men det kan jo også være mange som ikke vet. De som kommer fra land som ikke har det, burde jo få opplæring»

Med andre ord kan det være mange som ikke har fått noen opplæring i menneskerettigheter, og at det må være i fokus for at deres rettigheter ikke skal bli brutt.

7.2 Drøfting - Hva er elevenes forhold til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning?

Jeg vil nå diskutere hvilke forhold elevene har til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning. Først hva elevene forbinder med menneskerettigheter, og menneskerettighetsbrudd, dernest hvilket forhold de har til menneskerettighetsundervisning. Her er det sentralt om de føler dette er relevant for deres liv. For å finne ut hva slags forhold elevene har til dette, er det viktig å finne ut om temaet blir tatt opp i skolen. Å studere elevenes forhold til temaet, er relevant for å kunne utforske elevenes forståelse og oppfatning av egen og andres ytringsfrihet. Dette fordi elevenes forhold til menneskerettigheter kan gjenspeiles i deres forhold til ytringsfriheten. Funnene blir drøftet mot tidligere forskning og teoretiske perspektiver for å sette dem i en større sammenheng. Her er Vesterdal (2016a) sin empiriske studie og Osler (2015) sine tre prinsipper om menneskerettighetsundervisning sentrale.

De fleste av elevene forteller som sagt at ytringsfriheten ikke nødvendigvis er det første de tenker på når de snakker om menneskerettigheter, men at de likevel har et forhold til begrepet. Her er det først og fremst grunnleggende rettigheter som mat, tak over hodet, beskyttelse, et trygt hjem og lignende som dominerer i elevenes assosiasjoner til menneskerettigheter. En av elevene føler seg trygg på menneskerettighetene sine i Norge fordi sjansen for å for eksempel bli tilfeldig bli slått ned på gata, ikke skjer i her. Altså virker det som om elevene forbinder

begrepet med rettigheter som de aller fleste i Norge har, men som ikke nødvendigvis er oppfylt i andre land. Dette kan ses i sammenheng med hva Vesterdal (2016a) fant i sin empiriske undersøkelse av lærere og menneskerettighetsundervisning. Lærerne presenterer og diskuterer som oftest menneskerettighetene i et internasjonalt perspektiv. Når jeg sammenligner Vesterdal (2016a) sin studie og funnene i eget masterprosjekt, kan en mulig forklaring på elevenes assosiasjoner til menneskerettigheter være lærernes fokus på internasjonale eksempler.

Til tross for at elevene påpeker at de enda ikke har snakket mye om menneskerettigheter i fagene sine, har de gått flere år på skolen med samfunnsfaglige fag i forkant av intervjuet. Dette betyr at de har en viss kjennskap til menneskerettighetene, men at det er hva læreren har i fokus som er med på å bestemme hvilket forhold elevene har til dem. I det lærerne har hovedtyngden på internasjonale forhold, blir det vanskeligere å se på Norge i et menneskerettighetsperspektiv. Her skapes en distanse. Denne utfordringen øker i det undervisningen bare forholder seg til alvorlige brudd på menneskerettighetene. Lærerne i samme empiriske studie (Vesterdal, 2016a) forteller at det er de mest alvorlige bruddene elevene assosierer med menneskerettighetsbrudd. Dette samsvarer godt med funnene mine. Det er nemlig også de mest alvorlige bruddene elevene nevner når vi diskuterer temaet. De nevner menneskehandel, 2. verdenskrig og Hitler, slaver, frihetsberøvelse, regjeringens mishandling av folket, fengsling uten dom og lignende. Lærerne i studien innrømmet at det skjer brudd her i Norge, men at de anså det som bare småtter i forhold til hva som skjer utenfor grensene våre.

Dette samsvarer også med noen av tankene elevene hadde angående menneskerettighetsbrudd i Norge. De var også bevisste på at menneskerettighetsbrudd skjer her, som for eksempel i barnevernet eller i Birgitte Tengs-saken, men at de aller fleste tenker på andre land enn Norge når de tenker på brudd på menneskerettighetene. Det var én elev som trakk fram et interessant eksempel. H*n tenker at bruddene som skjer her ikke nødvendigvis påvirker storsamfunnet, fordi bruddene skjer i det private og innenfor enkelte grupper i samfunnet. Eleven bruker tvangsgifting som eksempel. Men til tross for at eksempelet tas opp i sammenheng med brudd i Norge, kan tvangsgifting regnes som noe som er langt vekk fra virkeligheten i Norge. Tvangsekteskap er nemlig forbudt ved norsk lov, og strider mot menneskerettighetene (Regjeringen, 2017). Dette funnet kan tyde på at elevene opplever en viss avstand mellom seg selv og menneskerettigheter og også brudd på dem. Spesielt i det de sier at vi i Norge tar dem for gitt fordi vi har alle grunnleggende rettigheter. Til og med eksempler på brudd som skjer i Norge, forbindes med mennesker fra andre kulturer enn oss selv.

Derfor kan vi argumentere for at undervisning i menneskerettigheter er helt essensielt. Elevene er også enige i at menneskerettighetsundervisning er viktig. De mener dette burde vært allmennkunnskap og uttrykker et ønske om at skolen skal ha dette mer i fokus. Dette kan ses i sammenheng med at Hjorth og Djuliman (2008) hevder at Norge ikke har klart å inkorporere menneskerettighetsundervisningen i skolen, og at undervisningen ikke strekker til.

Elevene er tydelige eksempler på dette når de forteller at skolen bruker for mye tid på «hva som skjedde for en million år siden» i stedet for temaer og fag som oppleves relevante for dem, slik som menneskerettighetsundervisning.

Vesterdal (2016b) mener en av grunnene til dette kan være at menneskerettighetsundervisningen i mange tilfeller blir brukt synonymt med demokratiopplæring. Det å lære om politiske parti, institusjoner, valg og lignende er i fokus. Dette samsvarer med hva elevene forteller videre. De sier at de har lært om FN, og gått igjennom de grunnleggende og generelle faktaene om denne organisasjonen og menneskerettighetene, men savner å gå i dybden. Det virker som om elevene forventer at kvaliteten på undervisningen skal øke med alderen og klassetrinn. Jo eldre de er, jo mer bevisste er de, og det burde undervisningen ta hensyn til. Funnene er et klart og tydelig signal på at menneskerettighetsundervisningen i den norske skolen må styrkes og bli bedre, til tross for at det allerede står som flere mål i læreplanene, som Hjorth & Djuliman (2008) forteller.

De virker som om elevene mener at undervisningen i størst grad handler om opplysning om menneskerettighetene, hvilke rettigheter man har, alvorlige brudd og ulike intuisjoner og lovverk. Dette er i tråd med Osler (2015) sine prinsipper om menneskerettighetsundervisning, hvor det første prinsippet handler om undervisning *om* menneskerettigheter. Her er det den grunnleggende kunnskapen om rettighetene, prinsippene, verdiene og mekanismene som er i fokus. Det er igjennom det første prinsippet at elevene får informasjon om og innsikt for menneskerettighetene slik at de kan oppnå en forståelse for hva det er, og hvordan de fungerer. Ut fra funnene gir elevene inntrykk av at også denne type informasjon og undervisning er viktig og relevant, men at problemene oppstår når undervisningen stopper her. Elevene ønsker en større forståelse av menneskerettighetene, og at lærerne tar undervisningen et steg videre slik at de sammen kan diskutere og drøfte både positive og negative sider med dem. Elevene mener dette ikke skjer når undervisningen heller er konsentrert om å lære om ting som for eksempel litteraturhistorien og derav skyver menneskerettighetene litt til siden. De ønsker undervisning i tema som er relevante for hverdagslivet deres for å kunne forstå verden bedre.

Dette samsvarer med Vesterdal (2016a) som forteller at et av målene i undervisningen er å gjøre rettighetene relevante for hverdagslivet, slik at elevene skal kunne stå opp for rettighetene sine. Dette kan gjøres gjennom Osler (2015) sitt andre prinsipp, utdanning *gjennom* menneskerettigheter. Her er det å ta i bruk ulike prosesser slik at elevene respekterer rettighetene, og får muligheten til å praktisere dem i eget liv i fokus. Funnene mine tilsier at det er denne type undervisning elevene ønsker, fordi de mener at det er da de oppnår forståelse for hva som er rett. Dermed vil de vite hva de skal gjøre for å ikke krenke eller motarbeide andres menneskerettigheter. De mener det er viktig at hvert menneske kjenner rettighetene sine for å kunne kreve dem, som også Ekeløve-Slydal (2014) understreker.

Funnene viser tydelig at elevene mener menneskerettighetsundervisningen svikter når de ikke tar tak i de etiske og juridiske normene som vil gjøre dem bevisste på sitt eget ansvar (Hjorth & Djuliman, 2008). Elevene tar selv opp et annet punkt som også er relevant for både det andre og tredje prinsippet, utdanning *for* menneskerettigheter. Målet med Osler (2015) sitt tredje punkt er at skolen og lærerne skal oppfordre elevene til å utøve sine rettigheter, og respektere og opprettholde andres. Flere av elevene har gjennom hele intervjuet vært veldig opptatt av at Norge ofte tar menneskerettigheter, herunder ytringsfriheten, som en selvfølge. Derfor anser de det som enda viktigere at menneskerettighetsundervisningen får plass i fagene, spesielt fordi klasserommet ofte er flerkulturelt.

En elev sier at det ikke kommer som et sjokk på dem at det er ytringsfrihet i Norge, men at elever som kommer fra andre land ikke nødvendigvis vet det. Da er det et stort problem at den norske skolen tar «alt som en selvfølge», og ikke tar undervisningen lengre enn Osler (2015) første prinsipp. Dette tyder også på at den norske skolen ikke når målene for menneskerettighetsundervisning, når Hjorth og Djuliman (2008) forteller at undervisningen skal fremme likeverd, og skape en menneskerettighetskultur som gjør alle elever bevisste på egne og andres rettigheter. Ut fra funnene mener jeg elevene viser to sider av deres forhold til menneskerettigheter. Det første elevene viser er at de assosierer menneskerettigheter nesten bare med tilfeller og brudd som ikke er hverdagslige i elevenes liv, eller har tilknytning til Norge. Det virker som om fenomenet menneskerettigheter kan sammenlignes med «oss» og «dem». For «oss» er menneskerettighetene en selvfølge og er oppfylte, men det er hos «dem» bruddene er ekstreme og fraværet av menneskerettigheter er stort. Det andre de viser gjennom intervjuene, er at de ønsker mer kunnskap og lærdom om temaet. Om elevene er bevisste på at de selv lager en distanse mellom seg selv og menneskerettighetene, og derfor ønsker mer undervisning, er vanskelig å vite.

Med disse to sidene av elevenes forhold til menneskerettighetene lagt til grunn, ser jeg det som nødvendig at skolen må jobbe med å utfordre og utvikle elevenes perspektiver på menneskerettigheter. Det er ingen tvil om at menneskerettighetsundervisningen i skolen må styrkes. Undervisningen må inkludere punkter som både etikk, juss og politikk (Hjorth & Djuliman 2008), og derfor må alle prinsippene til Osler (2015) tas med aktivt inn i planleggingen. Dette må gjøres for at elevene skal få et styrket forhold til menneskerettighetene. Hvis forholdet er ikke-eksisterende eller svakt, vil ikke elevene kunne stå opp for egne eller andres rettigheter. Gjennom drøftingen har jeg sett at hvilket forhold elevene har til menneskerettigheter kan påvirkes både negativt og positivt av hva lærere og skolen har i fokus. Hvis skolen ikke jobber aktivt for å bedre forholdet, vil distansen bli større og større. Skolen kan dermed risikere at elevene får en forståelse av menneskerettigheter som noe som ikke angår dem, fordi de anses som selvfølger i elevenes liv. Resultatet kan være at skolen jobber mot sine egne mål om å utdanne elever som engasjerer seg, deltar eller handler, og utvikler et demokratisk sinnelag (Hjort & Djuliman, 2008). Heldigvis viser funnene at skolens noe manglende

menneskerettighetsundervisning også kan styrke elevenes forhold til det. Elevene sier klart i fra om at dette er relevant og viktig for livene deres, og mangelen gjør at elevene har et sterkere ønske om at dette skal bli prioritert. Skolen må aktivt tilrettelegge for at undervisningen skal ta utgangspunkt og gjøres relevant i elevenes livsverden. Relevante menneskerettighetstemaer med utgangspunkt i elevenes livsverden kan for eksempel være hvordan elevene kan lære seg å identifisere hatytringer og krenkelser på sosiale media, eller utdanning og skolegang som en menneskerett, hvor Barnekonvensjonen vil være sentral. Hvis skolen og lærerne kan legge til rette for denne type undervisning, kan elevene kan stå opp for rettighetene sine både lokalt og nasjonalt (Vesterdal, 2016a).

8. Avslutning

Formålet med masterprosjektet har vært å få kunnskap om hvilken forståelse og oppfatninger elever har om ytringsfriheten. Både egen og andres. Ønsket er at oppgaven skal kunne bidra til den manglende empiribaserte forskningen om temaet, og motivere til videre forskning innenfor feltet. Jeg har drøftet de ulike forskningsspørsmålene hver for seg. Dette har gjort at jeg har sett de store linjene fra masterprosjektet, fordi har det kommet frem et spekter av ulike områder som påvirker elevenes forståelse og oppfatning av ytringsfriheten.

Elevene knytter ytringsfriheten sterkt til demokratiet. Videre er det først og fremst muntlige ytringer og kommunikasjon de foretrekker. Det flerkulturelle samfunnet har også stor påvirkning på hvordan elevene forstår og oppfatter ytringsfriheten, og de etterspør større fokus på menneskerettighetsundervisning. Dette er en tydelig indikator på at ytringsfriheten inneholder mange ulike komponenter som man må ta tak i for å kunne forstå tematikken på en bedre måte. Videre i dette avsluttende kapitlet skal jeg derfor oppsummere de funnene som er relevante for å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen min. Problemstillingen for denne oppgaven er *Hvordan forstår og oppfatter elever egen og andres ytringsfrihet?*

8.1 Oppsummering

Hvordan kontekstualiserer elevene ytringsfriheten?

For å knytte forskningsspørsmålet nærmere til oppgavens problemstilling, ser vi at faktorer som demokrati og meningsmangfold er viktige for hvordan elevene forstår og oppfatter egen og andres ytringsfrihet. Demokratiet styrker elevenes forståelse av hva de har rett til å ytre, mens meningsmangfoldet bidrar til at andres ytringsfrihet også skal bli ivarettatt.

Ut fra hva elevene forteller utfyller ytringsfriheten og demokratiet hverandre. For dem er det tydelig at det ene ikke vil fungere like godt uten det andre. Her er samfunnskontrakten veldig sentral, og funnene gjenspeiler det fundamentale i ytringsfriheten. Det er likevel viktig å påpeke at dette kan være på grunn av ytringsfrihetens sterke forankring i det norske samfunnet og ulike norske lover. Hadde dette masterprosjektet tatt for seg en annen elevgruppe, for eksempel fra et annet land, ville kanskje elevene ville kontekstualisert ytringsfriheten på en helt annen måte. Noe som understreker at ulike erfaringer, holdninger og oppfatninger er med på å skape ulike kontekster rundt tematikken. Videre mener elevene at hensikten med ytringsfriheten er å kunne ytre sine meninger, selv om de er «politisk ukorrekte». Å gi plass til ulike meninger i det offentlige ordskiftet er viktig for elevene. Med andre ord har meningsmangfoldet en stor betydning for hvordan elever kontekstualiserer ytringsfriheten. Det er ikke bare deres meninger som er viktige og skal få plass. Ut fra dette har jeg argumentert for at skolen må jobbe aktivt for å skape et miljø hvor dette meningsmangfoldet blir akseptert. Deliberative samtaler, presentert av Englund (2004) vil her være svært nyttig, fordi alle elever skal føle at deres meninger blir hørt.

Hvilke arenaer ytrer elevene seg på, og hva ligger til grunn for valgene elevene tar?

Funnene fra dette forskningsspørsmålet knyttes til den delen av oppgavens problemstilling som omhandler elevenes egen ytringsfrihet. Hvordan elevene velger å ytre seg viser hvilken forståelse og opplevelse de har av sin egen ytringsfrihet. Elevene ytrer seg først og fremst i sosiale medier og på skolen, og de begrunner dette. I sosiale medier velger elevene en nokså anonym rolle, og foretrekker dette fremfor å være «synlig», til tross for at internett er en stor del av deres hverdag. For dem virker det meningsløst å ytre seg i for eksempel kommentarfelt, fordi deres meninger bare forsvinner i et hav av andres meninger. Vi kan derfor konkludere med at elevene har et behov for å uttrykke seg, samtidig som de ikke har et personlig eksponeringsbehov. Elevene begrunner valget av å innta anonyme roller på internett med at muntlige ytringer er mer personlige og ekte. De verdsetter selvstendighet og autonomi.

Mellommenneskelig kommunikasjon spiller en stor rolle for elevene. Faktorer som kroppsspråk, sarkasme og mottakernes reaksjoner blir fremhevet som ting som må tas hensyn til i kommunikasjon. Det blir, ifølge elevene, vanskelig hvis ytringene skjer skriftlig. De ønsker å komme til en gjensidig forståelse uten misforståelser og for stort rom for tolkning. Dette gjenspeiler Habermas' gyldighetskrav. Ut fra funnene ser det ut til at elevene føler en etisk forpliktelse for den de ser. Denne ansvarsfølelsen viskes bort i sosiale medier. For dem er derfor dialogen er viktig redskap, og dette trekker inn skolen.

De opplever skolen som en arena de kan uttrykke seg på, noe som er ikke i samsvar med australske Gillet-Swan og Sargeant (2017) som mener lærerne hindrer elevene i å delta i diskusjoner i klasserommet. Dette kan begrunnes med forskjeller i den lokale eller nasjonale skolekulturen. For eksempel kan å vektlegge disiplin framfor åpent klasseromsklima spille inn og variere fra land til land. En annen faktor som er viktig å ta opp til diskusjon, er at alle elevene som deltok i masterprosjektet er hentet fra fagene politikk og menneskerettigheter og samfunnsfag. Med andre ord to fag der diskusjoner og muntlige ytringer kan oppleves som vanlig. Det er ikke sikkert de samme ytringsmåtene hadde vært foretrukket hvis elevene hadde vært plukket ut fra andre fag som har en annen, mindre «åpen» undervisningsform. Matematikk og kroppsøving er eksempler på dette.

Hvordan forstår elevene forholdet mellom hatytringer og ytringsfrihet?

Dette spørsmålsstillingen har sett på grensene til ytringsfriheten, og hvilke tanker elevene har rundt dette. Dette er en viktig del temaet ytringsfrihet, og er derfor svært relevant for oppgavens problemstilling. Gjennom å presentere elevene for problematiske sider av ytringsfriheten var det mulig å få et dypere innblikk i deres forståelse og oppfatning av både egen og andres ytringsfrihet.

Det var særlig to faktorer som spilte inn; det flerkulturelle samfunnet og kunnskap og undervisning. For elevene er hatytringer rettet mot dem i samfunnet som skiller seg fra majoriteten. Hatytringene latterliggjør ofte ulike nasjonaliteter og dømmer også ut fra dem. Elevene sier at ingen ville ytret seg slikt mot etniske nordmenn,

fordi det blir som et angrep på en selv. Elevene trekker ingen linjer mellom «oss» og «dem», men har «vi-et» i fokus. Dette kjennetegner en sterk flerkulturell forståelse ifølge Djuliman & Hjorth (2007). De som «ødelegger» for «vi», er først og fremst den eldre generasjonen, mener elevene. Midtbøen (2017) forteller at den eldre generasjonen er mindre villig til å ta sjanser når det gjelder ytringer. Dette er stikk i strid med det elevene i masterprosjektet sier. De opplever at hatytringer i stor grad fremsettes av de eldre, og ikke dem selv. De begrunner dette med at den eldre generasjonen både mangler en flerkulturell forståelse og digital dømmekraft. Dette gjør blant annet at den eldre generasjonen ikke klarer å forstå at de hatytringene de fremsetter kan få konsekvenser for andre mennesker.

Dette kan også være et resultat av globaliseringen. Djuliman og Hjorth (2007) forteller at fordi globaliseringen skjer så raskt, kan den være vanskelig å forstå. Hatytringer kan dermed oppstå, fordi enkelte mennesker føler den som truende for seg selv og samfunnet. Globaliseringen kan med andre ord ha hatt forskjellig effekt på den eldre generasjonen og elevene. Grunnen til dette kan være at de selv er integrert i et samfunn med flere kulturer, og dermed har en annen forståelse for at alle er ulike. Elevene sitter med en helt annen personlig erfaring enn de eldre, og dette er med på å avgjøre om de ytrer seg hatefullt eller ikke. Fordommer skapes nemlig ofte gjennom andre kilder enn personlige erfaringer, sier Djuliman og Hjorth (2007). Elevene ønsker heller ikke å fremsette hatytringer, og det kan ses i sammenheng med deres forståelse av «vi-et». De uttrykker et annet verdenssyn som er mer vidsynt og verdsetter det menneskelige mangfoldet. Dette kjennetegner ifølge Osler og Starkey (2005) kosmopolitismen.

Her ser vi at elevene ser på sin egen generasjon som relativt fordomsfri. Det er viktig å peke på at funnene kan være påvirket av gruppedynamikken i intervjusituasjonen, og det hadde derfor vært interessant å gjennomføre masterprosjektet på noen måter for å se om elevene sine meninger knyttet til temaet ville vært annerledes. For eksempel én-til-én-intervjuer, eller en kvantitativ undersøkelse der elevene er helt anonyme. Gruppedynamikken kan også ha vært en utløsende faktor videre i funnene. Her mener elevene at undervisning og kunnskap er viktig for at hatytringer ikke skal fremsettes. Derfor er det viktig at opplæringen skjer tidlig, spesielt siden mange unge i dag har tilgang til internett. Her virker det også som om elevene ser på seg selv som relativt fordomsfrie, mens både eldre og yngre personer til en viss grad kan være mer fordomsfulle (enn dem selv).

Kunnskap og undervisning er altså faktorer som elevene mener kan bidra til å forebygge hatytringer. Det finnes ulike teoretiske perspektiver/ulike teorier som er med på å/som underbygger dette. For det første vil opplæring til et kosmopolitisk medborgerskap (Osler & Starkey, 2010) bidra til at elevene kan leve sammen på tvers av ulikheter, og aksepterer og verdsetter mangfoldet. Elevene viser gjennom hele intervjuet at de har tilegnet seg denne formen for medborgerskap, men viser også til at den flerkulturelle opplæringen har vært fraværende. For å sikre at alle har samme grunnlag, ser jeg på det som nødvendig å ta i bruk Banks (2015) flerkulturelle opplæring. Det er igjennom denne type opplæring at feilaktige inntrykk, negative oppfatninger og holdninger kan rettes på. Her kan vi også anta at elevenes verdenssyn vil utvides, og at de tilegner seg et kosmopolitisk medborgerskap. Med dette grunnlaget vil elevene kunne

klare å skape rettferdige og demokratiske flerkulturelle samfunn, som er i tråd med Banks (2015) mål med flerkulturell opplæring.

Elevene mener også at opplæring i nettvett er nødvendig for å kunne forebygge hatytringer. Her er elevene derimot flinkere til å se seg selv utenfra, og mener de også kommer til å trenge mer opplæring i om dette fordi det hele tiden utvikles nye plattformer. De viser til at det er varierende om skolen legger opp til god undervisning i dette. Dermed må nettvett få mer plass i skolen. Elevene ser dette i sammenheng med å kunne utøve digital dømmekraft og å ta riktige valg i ukjente og kjente situasjoner som oppstår på nett. Skolen har et spesielt ansvar, noe Redd Barna (u.å) også mener. Det virker som elevene er ute etter å fremheve viktigheten med at det også finnes et ytringsansvar. Ytringsfriheten er ikke absolutt, og det er også elevene veldig opptatte av. Slike tendenser har vi også sett i tidligere drøfting.

Hva er elevenes forhold til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning?

Ytringsfrihet er en menneskerettighet, og menneskerettighetsundervisning kan derfor være avgjørende i elevenes forståelse og oppfatning av den. Samtlige av elevene har et forhold til begrepet menneskerettigheter, men innrømmer også at ytringsfriheten ikke er det første de tenker på. De assosierer begrepet med mer grunnleggende rettigheter som for eksempel et trygt hjem. Det kan virke som om elevene først og fremst tenker på rettigheter som ikke er oppfylt i andre land, men som på mange måter er sikret i Norge. Dette er gjenkjennelig når vi sammenligner mine funn med Vesterdal (2016a) sin empiriske studie av lærere. Lærere presenterer og diskuterer oftest menneskerettighetene i et internasjonalt perspektiv. Ut fra funnene mine og den empiriske lærerundersøkelsen kan vi si at elevenes assosiasjoner påvirkes av lærernes vinkling.

Lærernes internasjonale vinkling gjelder også menneskerettighetsbrudd. Her presenterer de ofte de mest alvorlige bruddene fordi det er de som fanger elevenes oppmerksomhet. Dette vises også blant elevene i mitt masterprosjekt, når de nevner 2. verdenskrig og Hitler, slaver, fengsling uten dom og lignende som eksempler på brudd. Elevene forteller også at de vet det skjer brudd i Norge, men at menneskerettighetsbrudd kanskje ikke påvirker storsamfunnet i noen særlig stor grad fordi de skjer i det private. Det kan tyde på at elevene trekker en slags distanse mellom seg selv, menneskerettigheter og brudd på dem. Derfor er det essensielt at menneskerettighetsundervisning blir prioritert i den norske skolen. Hjorth og Djuliman (2008) sier at skolen til nå ikke har klart å inkorporere menneskerettighetsundervisningen på en god måte, og elevene underbygger dette når de opplever at skolen heller fokuserer på «hva som skjedde for en million år siden», enn hva som faktisk angår deres liv. Vi ser at samtlige av elevene mener menneskerettighetsundervisning er relevant for deres liv.

Elevene gir inntrykk for at all undervisning om menneskerettigheter er viktig, men for dem er det problematisk at undervisningen stopper etter de grunnleggende opplysningene om menneskerettighetene. Derfor har jeg argumentert for at skolen

må ta i bruk alle Osler (2015) sine prinsipper for menneskerettighetsundervisning for å kunne skape en god og relevant undervisning. Til nå virker det som om undervisningen faktisk bare har tatt utgangspunkt i Osler (2015) sitt første prinsipp; undervisning *om* menneskerettigheter. Men skolen må ta i bruk de to resterende også for at undervisningen skal kunne regnes som god nok. Funnene mine tilsier at undervisning som skjer gjennom andre og tredje prinsipp, er den elevene ønsker. Det er her de kan oppnå en forståelse av hva som er rett, og hvordan de skal handle.

Elevene har gjennom hele intervjuprosessen sagt at ytringsfriheten er noe man ofte tar for gitt i Norge. Det blir også tydelig gjennom diskusjonene rundt menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning. Elevene forteller at det er dumt, fordi skolen har også elever som kommer fra andre land hvor ytringsfriheten står svakt. Da er det et stort problem at skolen tar «alt som en selvfølge» og ikke tar undervisningen lengre enn Oslers første prinsipp. Funnene kan tilsi at skolen svikter i å oppnå målene for menneskerettighetsundervisning. Ifølge Hjorth og Djuliman (2008) er dette å fremme likeverd, og skape en menneskerettighetskultur som gjør alle elever bevisste på egne og andres rettigheter. Det er selvfølgelig viktig å påpeke at elevene ble intervjuet tidlig i semesteret. Undervisningen om menneskerettigheter skulle komme senere, fortalte de. Derfor er det nødvendig å ha i mente at svarene og forholdet deres til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning kunne vært annerledes hvis intervjuene hadde skjedd senere i semesteret. Likevel har elevene gått gjennom et langt utdanningsløp allerede, og funnene kan fortelle oss hvordan undervisningen om temaet har vært frem til nå.

Gjennom drøftingen kommer det frem to perspektiver på elevenes forhold til menneskerettigheter. For det første viser elever at de assosierer menneskerettigheter nesten utelukkende med brudd som ikke er hverdagslige i deres egne liv eller som assosieres med Norge. Det virker som om fenomenet menneskerettigheter for elevene har et «oss» og «dem». For «oss» er menneskerettighetene en selvfølge og er oppfylt, mens det er hos «dem» bruddene er ekstreme og mangelen på menneskerettighetene er store. Dette er i kontrast med det vi ser i drøfting om hatytringer, hvor elevene er svært bevisste på at det ikke er noe «oss» og «dem», men «vi-et». For det andre ønsker elevene mer kunnskap om temaet. Dette kan sees i sammenheng med at elevene etterspør mer undervisning om både andre kulturer og i nettvett. Vi ser at elevenes forhold til menneskerettigheter og undervisning om dem kan påvirkes både positivt og negativt av hvilket fokus lærerne og skolen har. De har et ansvar for å minke distansen mellom elevene og menneskerettigheter, og ut fra funnene kan se det ut til at de ikke har kommet helt i mål med dette.

8.2 Veien videre

Hensikten med oppgaven har vært å undersøke og få innblikk i elevers tanker om ytringsfrihet. I dette masterprosjektet har fokuset vært på elever i videregående skole. Gjennom oppgaven har jeg sett at elevenes holdninger, erfaringer og oppfatninger er viktige for å kunne forstå ytringsfriheten. Derfor mener jeg det også er svært nødvendig å studere ytringsfriheten nærmere. Som nevnt er det lite empiriskbasert forskning på ytringsfriheten (Midtbøen, 2017). Jeg håper derfor at oppgaven min både kan være et springbrett for videre forskning, men også et godt bidrag til et mangelfullt forskningsfelt.

Det er mange ulike faktorer som spiller en rolle for elevenes forståelse og oppfattelse av ytringsfriheten. For å se om disse faktorene også spiller en rolle for andre, vil et videre arbeid innebære en større mengde intervjuer. For eksempel gjennom like fokusgruppeintervjuer som brukt her, én-til-én-intervjuer eller en kvantitativ løsning. På den måten vil man kunne få et større mangfold av meninger, bygge på de faktorene som elevenes allerede har nevnt i dette masterprosjektet, og ta inn nye. Det ville også vært svært interessant å gjennomføre studien på andre skoletrinn enn videregående.

Omfanget av oppgaven har åpenbart ført til visse begrensninger som burde forskes videre på. Vi har sett at samtlige av elevene mener vi i Norge tar ytringsfriheten for gitt, og at undervisningen spiller en rolle for ytringsfriheten. Dermed ville det vært interessant å se nærmere på lærernes og skolens erfaringer og holdninger. Da vil man kanskje lettere kunne si noe om klasseromskulturen. I denne oppgaven har også fokuset på elevenes generasjon og den eldre generasjonen vært stor. Elevene har kommet med sine oppfatninger og erfaringer knyttet til dette. Derfor ville det vært interessant å ha latt en eldre målgruppe kommet med sine oppfatninger og erfaringer. På den måten vil man kunne se begge sider av saken, og få et bedre bilde av situasjonen.

Jeg har selv oppdaget nye perspektiver og tanker om ytringsfriheten gjennom arbeidet. For eksempel ble jeg overrasket over at elevene i stor grad trakk seg unna skriftlige, offentlige ytringer på sosiale medier. For dem var det muntlige ytringer som var det beste. Videre har jeg sett hvordan det flerkulturelle samfunnet og menneskerettighetsundervisning kan være med på å forme elevenes forståelse og oppfattelse av ytringsfriheten. Jeg har også sett at ytringsfriheten kanskje blir tatt litt for gitt. På én måte kan vi si at menneskerettighetene og de nasjonale verdiene nesten har blitt én og samme ting. En problematikk også Osler (2015) tar opp. Det kan også være grunnen til at funnene er slik de er.

Opgaven viser tydelig at ytringsfriheten er kompleks. Derfor er det viktig at den fortsettes å forskes på. Ikke bare vil det være med på å skape en bedre forståelse av fenomenet her og nå, men det kan også gi oss en forsmak på hvordan de ulike sidene av ytringsfriheten vil bli møtt og håndtert i fremtiden. Definisjonen av ytringsfrihet er ganske enkelt alle menneskers rett til å ytre det man mener og ønsker å si noe om, men elevenes forståelse og oppfattelse viser at den også er mangfoldig og sammensatt, vill og vakker.

9. Litteraturliste

- Allot, N. (2019, 30. mai). *Kommunikasjon*. Hentet fra <https://snl.no/kommunikasjon>
- Bangstad, S., & Vetlesen, A.H. (2011). Ytringsfrihet og ytringsansvar. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 334-346. Hentet fra <https://www.idunn.no/nnt/2011/04/art12>
- Banks, J.A. (2009). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. I J-A, Banks., & C-A Banks (Red.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (s. 3-30). Wiley.
- Banks, J.A. (2015). *Citizenship, Global Migration, and Education*. Hentet fra http://lsp2015.hi.is/sites/lsp2015.hi.is/files/eddakjar/banks_name_chapter.pdf
- Berenskoetter, F. (2016). *Concepts for Politics*. SAGE Publications Ltd.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2019). *Hva er hatytringer*. Hentet fra https://www.bufdir.no/vold/hatytringer/Hva_er_hatytringer/
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Djuliman, E. & Hjorth, L. (2007). *Bygg broer, ikke murer – 97 øvelser i menneskerettigheter, flerkulturell forståelse og konflikthåndtering*. Oslo: Humanist forlag
- Ekeløve-Slydal, G. (2014). *Menneskerettigheter – en innføring*. Oslo: Humanist forlag
- Engen, B.K., Giæver, T.H., & Mifsud, L. (2017). *Digital dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Englund, T. (2004). Skola för deliberativt demokrati? I P, Aasen., P-B, Foros., & P, Kjøl (Red.), *Pedagogikk og politikk* (s. 249-270). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Enjolras, B., & Steen-Johnsen, K. (2014a). Frykten for å støte som begrensning. Hvilken betydning har sosiale normer for ytringsfriheten? I B, Enjolras., T, Rasmussen., & K, Steen-Johnsen (Red.), *Status for ytringsfriheten i Norge*. Hovedrapport for prosjektet (s. 33-51). Hentet fra <http://ytringsfrihet.no/publikasjon/rapport-status-for-ytringsfriheten-i-norge-hovedrapport-fra-prosjektet-2014>
- Eriksen, E.O., & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Fladmoe, A., Nadim, M., & Birkvad, S.R. (2019). *Erfaringer med hatytringer og hets blant LHBT-personer, andre minoritetsgrupper og den øvrige befolkningen* (2019:4). Hentet fra <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2584665/Erfaringer%2bmed%2bhatytringer.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- FN-sambandet. (2019). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Gillett-Swan, J., & Sargeant, J. (2017). Assuring children's human right to freedom of opinion and expression in education. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17549507.2018.1385852>
- Hjorth, L. & Djuliman, E. (2008). *Bygg broer, ikke murer – med menneskerettigheter*. Hentet fra https://www.idunn.no/kok/2008/03/bygg_broer_ikke_murer_-_med_menneskerettigheter
- Høstmælingen, N. (2012). *Internasjonale menneskerettigheter* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Høstmælingen, N. & Ekeløve-Slydal, G. (2014). *Rettigheter i samfunnsdebatten*. I Ekeløve-Slydal (Red.), *Menneskerettigheter – en innføring* (s. 175-242). Oslo: Humanist forlag
- Johannessen, A., Tuft, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, M. & Øgrim, L. (2017). *Utfordringer ved publisering i sosiale medier*. I Engen, B.K., Giæver, T.H., & Mifsud, L (Red.), *Digital dømmekraft* (s. 122-137). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kierulf, A. (2017). *Ytringsfrihet*. Hentet fra <https://22juliseret.no/ressurs/ytringsfrihet-2/>
- Kierulf, A., Gisle, J., & Elden, J.C. (2018, 18. januar). *Ytringsfrihet*. Hentet fra <https://snl.no/ytringsfrihet>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Likestillings- og diskrimineringsombudet. (2015). *Hatytringer og hatkriminalitet*. Hentet fra <https://www.nhri.no/fil/2810/>

- Medietilsynet. (u.å.). *Foreldretips om sosiale medier*. Hentet fra <https://medietilsynet.no/barn-og-medier/sosiale-medier-slik-fungerer-de-og-dette-bor-du-tenke-pa/>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020 – Om sosiale medier og skadelig innhold på nett* (Delrapport 1, 11. februar 2020). Hentet fra https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200211-barn-og-medier-2020-delrapport-1_-februar.pdf
- Midtbøen, A. (Red.). (2017). *Offentlighetens grenser - Hovedfunn fra prosjektet Status for ytringsfriheten i Norge 2015–2017*. Hentet fra <http://ytringsfrihet.no/publikasjon/rapport-offentlighetens-grenser>
- Midtbøen, A. & Steen-Johansen, K. (2016). *Ytringsfrihetens grenser i det flerkulturelle Norge*. Hentet fra https://www.idunn.no/nnt/2016/01-02/ytringsfrihetens_grenser_idetflerkulturelle_norge
- Nilsen, S. (2014). *Hatprat*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Norges institusjon for menneskerettigheter. (u.å.). *Menneskerettighetene*. Hentet fra <https://www.nhri.no/menneskerettighetene/>
- Norges institusjon for menneskerettigheter. (u.å.). *Ytring og forsamling*. Hentet fra <https://www.nhri.no/temaer/ytring/>
- NRK. (2018, 15. januar). *Anine Kierulf om ytringsfrihet og sensur* [Videoklipp]. Hentet fra https://www.nrk.no/video/PS*251802
- NRK. (2019, 1. februar). *Dømt for hatefulle ytringer mot samer: – En seier for alle samer i Norge*. Hentet fra https://www.nrk.no/nordland/domt-for-hatefulle-ytringer-mot-samer_-_en-seier-for-alle-samer-i-norge-1.14410857
- NRK. (2019, 27. februar). *70-åring dømt for hets av samfunnsdebattant: – Det skal ikke lønne seg å være hatefull*. Hentet fra https://www.nrk.no/nordland/70-ar-ang-domt-for-hets-av-samfunnsdebattant_-_det-skal-ikke-lonne-seg-a-vaere-hatefull-1.14447614
- NRK. (2020, 30. januar). *To dømde i Høgsterett for ytringar på Facebook*. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/to-domde-i-hogsterett-for-ytringar-pa-facebook-1.14883070?fbclid=IwAR2ao4KAoIU-rDiPe3ZIVCqs1xLPa-zgpzLH_52TivUbgGdoyWq5KmxU0aY

- Nybø, M. (2018). *Hatytringer i samfunnsfag - et langsiktig holdningsarbeid og brannslukking*. (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim
- Osler, A. (2015). Human Rights Education, Postcolonial Scholarship, and Action for Social Justice, *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 244-274. DOI: 10.1080/00933104.2015.1034393. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2015.1034393>
- Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. London: UCL Institute of Education Press
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship – Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead: Open University Press
- Postholm, M.B. (2010). Kvalitativ metode. *En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B, & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Redd Barna. (u.å.). *Nettvettregler*. Hentet fra <https://www.reddbarna.no/vaart-arbeid/barn-i-norge/nettvett/materiell-og-aktiviteter/aktiviteter/nettvettregler>
- Regjeringen. (2017, 28. juni). *Tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og negativ sosial kontroll*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/innvandring-og-integrering/innsikt/tvangsekteskap-og-kjonnslemlestelse/id2343479/>
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I A, Turmo., & E, Elstad (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Steen-Johansen, K., Fladmoe, A., & Midtbøen, A. (2016). *Ytringsfrihetens grenser – sosiale normer og politisk toleranse*. Hentet fra <http://ytringsfrihet.no/publikasjon/rapportytringsfrihetens-grenser-sosiale-normer-og-politisk-toleranse-2016>
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torvund, O. (2017). Ytringsfrihet. I Engen, B.K., Giæver, T.H., & Mifsud, L (Red.), *Digital dømmekraft* (s. 137-146). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Unicef. (u.å.). *Strand B: Teaching and learning through rights – ethos and relationships*. Hentet fra <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/resources/teaching-resources/teaching-learning-toolbox/teach-learn-through-rights/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1-vg2>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i politikk, individ og samfunn - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering (POS1-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/POS1-02/Hele/Kompetansemaal/politikk-og-menneskerettigheter>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Vesterdal, K. (2016a). Human rights education through the lens of violations: Developing active citizenship in Norway? I C. Lenz, S.Ø. Brattland & L. Kvande (Red.), *Crossing borders: Combining human rights education and historical learning* (s. 159-173). LIT Verlag.

Vesterdal, K. (2016b). *The Roles of Human Rights Education in Norway. A Qualitative Study of Purposes and Approaches in Policy and in Upper Secondary Schools*. (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim

Ytringsfrihet. (u.å.). *Om prosjektet*. Hentet fra <http://ytringsfrihet.no/prosjekt/status-for-ytringsfriheten-i-norge-2013-2014>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever og/eller foreldre

Vil du delta i forskningsprosjektet
"Elevers ytringsfrihet"?

Til elev/foresatte

Dette er et spørsmål til deg som er elev på videregående skole om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske og se på hvordan elever oppfatter/forstår sin egen og andres ytringsfrihet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål med prosjektet

Det er å samle inn informasjon om elevers ytringsfrihet. Dette skal benyttes som grunnlag til en masteroppgave, og forskningsprosjektet gjennomføres av meg, Oda Elise Strandås, som går andre året på master i samfunnsfagdidaktikk ved lærerutdanningen på NTNU i Trondheim. Undersøkelsen kommer til å omfatte elever på videregående skole som tar samfunnsfaglige fag. Hovedsakelig vil oppgaven omhandle foreløpig problemstilling: «Hvordan forstår/oppfatter elever sin egen og andres ytringsfrihet?». Det vil også være naturlig at det kommer flere forskningsspørsmål under hovedproblemstillingen etterhvert. Disse vil omhandle samme tema som hovedproblemstillingen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet. Veilederen på denne oppgaven er Knut Vesterdal, førsteamanuensis i samfunnsfagdidaktikk. Masterstudent og forfatter av oppgaven er Oda Elise Strandås.

Hvorfor får du/ditt barn spørsmål om å delta?

Denne studien baserer seg på strategisk utvelgelse av informanter. Dette vil si at det velges informanter som har relevant informasjon sett opp mot problemstillingen forskningen skal belyse. Målgruppen for denne studien er videregående skoleelever, og mine kriterier er at elevene som er med i studien må ha gjennomgått eller gjennomført samfunnsfaglige fag. Når alle som ønsker å være med på prosjektet har meldt seg, velges personene som skal delta i forskningsarbeidet ut fra denne gruppen. For å sikre seg nok utvalg til oppgaven vil flere klasser få denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg/ditt barn å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du/ditt barn deltar på et gruppeintervju med medelever og masterstudent og/eller et personlig intervju sammen med masterstudent. Et gruppeintervju strekker seg vanligvis ikke over en og en halv time, og et personlig intervju strekker seg vanligvis ikke over en time. Dersom det gjenstår enkelte spørsmål når tiden er ute, vil masterstudent heller avtale et oppfølgingsintervju. Hvor og når intervjuet skal finne sted vil masterstudent og elevene bli enige om. Intervjuet vil inneholde relevante spørsmål til deg om hvordan du forstår og opplever din egen og andres ytringsfrihet. Under intervjuet vil samtalen bli innspilt. Hvis det er ønskelig kan foreldre få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt/ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker personopplysninger

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. Gjennom denne studien vil ingen andre personopplysninger enn hvilket samfunnsfaglig fag du har/har hatt være relevant og hvilken landsdel skolen befinner seg i. Verken navn på deg, studiestedet ditt og din hjemby vil komme frem i oppgaven. Lydopptaket fra ditt intervju vil lagres på en opptaker eid av NTNU, og alle opplysninger vil anonymiseres. Anonymisering innebærer en bearbeiding som gjør at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i datamaterialet. Lydopptakene vil lagres med enten en kode eller et fiktivt navn. Det er i hovedsak masterstudent Oda Elise Strandås som skal ha tilgang til disse opplysningene, samt hennes veileder Knut Vesterdal.

Hva skjer med opplysningene dine/til ditt barn når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes **25. mai 2020**. Da skal masteroppgaven leveres. Lydopptakene vil slettes etter prosjektslutt. Gjenstående informasjon som publiseres i masteroppgaven vil være anonymisert.

Dine/ditt barns rettigheter

Så lenge du/ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du/ditt barn rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg/ditt barn,
å få rettet personopplysninger om deg/ditt barn,
å få slettet personopplysninger om deg/ditt barn,
å utlevert en kopi av dine/ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine/ditt barns personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg/ditt barn?

Vi behandler opplysninger om deg/ditt barn basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU – Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet 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:

Oda Elise Strandås på e-post oelistra@online.no eller 90560015.

Knut Vesterdal (veileder for masterprosjektet) på e-post knut.vesterdal@ntnu.no

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på e-post thomas.helgesen@ntnu.no eller 93079038

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

Ikke nøl med å ta kontakt hvis dere har spørsmål! Håper på positivt svar!

Med vennlig hilsen, Oda Elise Strandås

Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju/at mitt barn deltar i intervju
at hvilket samfunnsfaglig fag jeg/mitt barn har hatt blir publisert i oppgaven
at opplysningen om hvilken landsdel skolen ligger blir publisert i oppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. **25. mai 2020**

(Signert av prosjektdeltaker over 18 år, dato)

Eller

(Signert av forelder/foresatt til prosjektdeltaker under 18 år, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Innledning

- a. Kort introduksjon om masterprosjektet
- b. Opplyser om personvern
- c. Hvorfor hadde du lyst til å være med på dette prosjektet?
- d. Når jeg sier ytringsfrihet, hva tenker dere da?

2. Eleven sin ytringsfrihet

- a. På hvilke måter kan dere uttrykke dere ytringer?
- b. Hva innebærer ytringsfriheten for deg?
- c. Hva mener dere er formålet med ytringsfrihet?
- d. Har dere noen foretrukne måter dere ytrer dere/ønsker å ytre dere på?
- e. I hvor stor grad synes dere vi skal ha ytringsfrihet?
- f. Opplever du at din ytringsfrihet blir ivaretatt?

3. Ytringsfrihet og hatytringer

- a. Hvis jeg sier hatytringer, hva tenker dere da?
- b. Har dere noen gang sett/opplevd hatefulle ytringer?
- c. Hvilke typer hatytringer tror/mener dere det er mest av?
- d. Her har dere to ulike typer ytringer – hva tenker dere når du leser dette?
 - i. «*Fandens svarte avkom reis tilbake til Somalia og bli der din korrupte kakerlakk*»
 - ii. «*Hallo dem hører heime på viddah.. Ikke her med den latterlige klovne draktan dem fær å vasa i. Kjenner du lokta av tennveske, er det en same ikke langt unna på 1,30 og lokter blå*»
- e. Tenker dere at dette kan ses i sammenheng med netthets og mobbing?
- f. Hva tror dere kan hjelpe å forebygge hatytringer o.l.?

4. Ytringsfrihet og sosiale medier

- a. Etter deres mening, på hvilke arenaer uttrykker elever sine ytringer?
- b. Tenker dere at ytringer på internett også er en del av det offentlige rom?
- c. På hvilke måter tenker dere at sosiale medier kan påvirke ytringsfriheten deres?
- d. Mener dere at terskelen for å ytre seg på sosiale medier er lavere enn f.eks. i klasserommet? Hvis ja, hvorfor, hvis nei, hvorfor?

5. Menneskerettighetsundervisning

- a. Hvis jeg sier menneskerettigheter, hva tenker dere da?
- b. Har dere snakket mye om menneskerettigheter i fagene deres?
- c. Opplever dere at læreren legger vekt på og er engasjert i faget?
- d. Har dere snakket mye om ytringsfriheten i samfunnsfagrelaterte fag på skolen?
 - i. Hva tror dere læreren gjerne vil at dere skal kunne om faget?

- ii. Hvordan opplever du klassens interesse til dette temaet?
- e. Har dere opplevd å oppfordres til å bruke ytringsfriheten?
- f. Føler dere at undervisning i menneskerettigheter og ytringsfriheten er relevant for deres eget liv og hverdag?

6. Avslutning

- a. Til slutt, har dere tips til hvordan det kan skapes en god ytringskultur?
- b. Har du noen sluttkommentarer til dette intervjuet?
- c. Har du noe du ønsker å legge til?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Prosjekttittel

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Referansenummer

192947

Registrert

12.09.2019 av Oda Elise Strandås - odaes@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Knut Vesterdal, knut.vesterdal@ntnu.no, tlf: 73598151

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Oda Elise Strandås, oelistra@online.no, tlf: 90560015

Prosjektperiode

07.10.2019 - 25.05.2020

Status

02.10.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

02.10.2019 – Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 26.09.2019. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.10.2019. Behandlingen kan fortsette.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

1. lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
2. formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
3. dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
4. lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

